

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy
Communication skills of pupils of the first classes of ordinary primary school

Simona Kreuzigerová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: B SPPG

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Teplicích dne 4. dubna 2019

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce, která je zpracována na speciálně pedagogické téma, je zjištění situace s žáky prvních tříd, u nichž se projevuje narušení komunikační schopnosti. Výzkum byl zaměřen na žáky základních škol a jejich pedagogy. Bylo zjišťováno, zda děti s narušenou komunikační schopností přibývá a jaké oblasti činí žákům největší potíže. V rámci pozorování tříd jako celku, byla použita metoda pozorování, jednalo se o kvalitativní výzkumné šetření. Následně byl výzkum doplněn dotazníkovým šetřením, kdy byla využita metoda dotazování. Všem třídním učitelkám byly rozděny dotazníky, šlo tedy o kvantitativní šetření. Hlavním výsledkem je viditelný nárůst žáků s narušenou komunikační schopností při vstupu do povinné školní docházky a tím potvrzení, že žáků s narušenou komunikační schopností přibývá.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace, vývoj řeči, narušená komunikační schopnost, školní zralost, mladší školní věk

ABSTRACT

The object of the bachelor thesis which is written on a special pedagogical theme is a finding out the situation with the first grade pupils which manifest communicative disability. The research was focused on primary school pupils and their teachers. It was ascertained whether the number of children with communicative disability was increasing and what areas make it most difficult for pupils. The observation method was used to observe classes as a whole. It was a qualitative research investigation. Subsequently, the research was supplemented by a questionnaire survey when the questioning method was used. Questionnaires were distributed to all classroom teachers which was a quantitative survey. The main result is a visible increase pupils with communicative disability at the entrance to compulsory schooling and confirmation that pupils with communicative disability increasing.

KEYWORDS

communication, speech development, communicative disability, school ripeness, younger school age

Obsah

Úvod.....	6
1 Problematika komunikace.....	7
1.1 Definice komunikace.....	7
1.2 Formy komunikace.....	8
1.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK).....	8
2 Vývoj komunikační schopnosti dětí a narušená komunikační schopnost.....	10
2.1 Vývoj řeči.....	11
2.2 Neverbální (předverbální) úroveň.....	12
2.3 Verbální úroveň.....	13
2.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	15
2.5 Narušená komunikační schopnost.....	17
3 Dovednosti žáků předškolního a školního věku.....	24
3.1 Předškolní věk.....	24
3.2 Zápis do 1. třídy.....	25
3.3 Školní věk.....	26
4 Praktická část.....	28
4.1 Cíle výzkumu, metodologie a postup šetření.....	28
4.2 Vlastní šetření.....	29
4.2.1 Záznamový arch.....	29
4.2.2 Dotazníkové šetření.....	36
4.3 Závěry šetření, diskuze.....	44
Závěr.....	48
Seznam použitých informačních zdrojů.....	49

Úvod

Nejvíce z celého studia mě baví logopedie, kterou bych chtěla studovat a věnovat se jí i v budoucnu, proto bylo jasné, že si zvolím téma v tomto okruhu. Možností zkoumání je mnoho. Nicméně mě zajímá poměrně aktuální otázka, zda přibývá dětí s narušenou komunikační schopností, které jdou do první třídy základní školy. Tématem bakalářské práce jsou tedy komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy. Protože si myslím, že žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností přibývá, chci zjistit, jestli tomu opravdu tak je či nikoliv.

Teoretická část je členěna do tří kapitol. První kapitola se zabývá pojmem a dělením komunikace. Druhá kapitola objasňuje pojem řeč a vývoj řeči. Dále zmiňuje jazykové roviny a narušenou komunikační schopnost, kde jsou následně popsány podle symptomu jednotlivé kategorie narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola charakterizuje dovednosti žáků předškolního a školního věku a také řeší školní zralost dítěte, která souvisí s nástupem či odkladem povinné školní docházky.

Čtvrtá kapitola obsahuje praktickou část práce, která se zabývá žáky prvních tříd, u nichž se vyskytuje narušená komunikační schopnost. Byla použita metoda pozorování a dotazování. U respondentů byl výběr záměrný, zároveň se však jednalo i o výběr dostupný, protože všechny školy nebylo možné navštívit. Proběhlo pozorování třídy jako celku, a tím bylo zjištěno, jak jsou na tom žáci s komunikační schopností. Vše bylo zaznamenáno na pozorovací arch. Dalším využitým nástrojem, byl dotazník, díky kterému byl zjištěn pohled učitelů, jak vidí situaci oni, jestli vidí rozdíl v komunikační schopnosti žáků oproti minulosti atd. Dotazník byl vytvořen krátký, aby ho bylo možné vyplnit během přestávky a návratnost byla stoprocentní. Jednalo se zpravidla o uzavřené otázky škálového typu, i když pár položek bylo dichotomických.

Cílem výzkumného šetření je zjištění, zda přibývá žáků prvních tříd běžných základních škol, u nichž se vyskytuje narušení komunikační schopnosti. Pokud ano, budu chtít zjistit důvody, proč tomu tak je. Snahou je odpovědět na otázku: Je pravda, že žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností přibývá?.

1 Problematika komunikace

1.1 Definice komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, což znamená sdělování, spojování, společenství či přenos. J. Dvořák (2001, s. 85) vymezuje termín komunikace jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací sdělování a dorozumívání*“. Jednotná definice však nelze přímo určit, každý autor pojímá definici trochu jinak a to buď z užšího, nebo širšího pohledu. M. Lejska (2003) mluví o komunikaci jako o složitém ději v podobě vydávání, přijímání, dekódování a porozumění informací, kdy k přenosu slouží specifické kanály – optické, akustické, pachové atd., nejdůležitějšími kanály jsou však kanál optický a akustický. Dle J. Klenkové (2006) komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů a ovlivňuje rozvoj osobnosti. Jde tedy o složitý proces výměny informací.

Nejen, že komunikace je široký pojem, ale spadá také do mnoha vědních oborů – pedagogika, psychologie, biologie, politologie..., přičemž je samozřejmé, že každý ji definuje ze svého úhlu pohledu.

Pro člověka je komunikace nedílnou součástí života, následně se tedy věnuji pouze mezilidské komunikaci, ačkoliv se určitým způsobem dorozumívají i živočichové.

M. Sovák (1978) označuje mezilidskou komunikaci za složitý proces, kterým člověk přijímá, zpracovává, uchovává a vydává informace. Lidé se dorozumívají již od pravěku. Zároveň říká, že jde i o biologickou potřebu si předávat informace, neboť jestliže jsou lidé izolováni od veškerých informací, pak se cítí nejistí. Nedostatek podnětů vede ke strádání a jeho těžkému snášení. Zdrojem informací je zejména společenské prostředí. Převažuje mluvená a později i psaná komunikace, součástí je ale i nonverbální neboli neslovní komunikace. J. Průcha (2011) hovoří o řadě faktorů, jenž ovlivňují komunikaci mezi dětmi a dospělými – komunikační situace a prostředí, charakteristiky dospělých, osobnostní charakteristiky dítěte, výchovný styl.

1.2 Formy komunikace

Komunikace se nejčastěji dělí na verbální a neverbální. Tyto formy se navzájem doplňují, mohou jedna druhou zastupovat, ale někdy mohou být i v rozporu př. lidé něco říkají, ale neodpovídá tomu chování (E. Zacharová, 2016). U **verbální komunikace** se jedná o písemné, ale převážně slovní sdělení, přičemž komunikujeme pomocí řeči. P. Hartl (1996, s. 90) definuje verbální komunikaci jako „*komunikaci zprostředkovanou slovy, jazykem*“. Ta se samozřejmě prolíná i s komunikací neverbální, tedy mimoslovní. Mezi **neverbální komunikaci**, sdělení beze slov, řadíme například způsoby držení těla, mimiku, gestiku, haptiku, zacházení s časem apod. Dle P. Hartla (1996, s. 89) „*je zprostředkována pobyty těla, gesty, mimikou, pohyby očí, kvalitou hlasu, pauzami v řeči, zvuky jako je smích, bručení aj., prostorovou distancí, čichovými vjemy, používáním artefaktů jako je oděv, kosmetika aj.*“. Řeč těla dle CH. M. Heilmanna (2013) jsou pohyby tělesného výrazu, které nahrazují konkrétní výrazy verbální komunikace a mají pevně stanovené významy, přičemž se liší mezi jednotlivými kulturami. Z. Vybíral (2009) tvrdí, že pochopení neverbálního sdělení je podmíněno kulturou, znalostí prostředí a sociální skupiny. Jsou totiž gesta, která jsou typická pouze pro určitou skupinu lidí a nikdo jiný jim nerozumí. Pokud se zaměříme na mimoslovní komunikaci dětí, G. Doherty-Sneddon (2005, s. 208) uvádí čtyři základní části neverbálního sdělení, mezi které řadí gestikulaci, pohled, výraz obličeje a dotyk.

Podle J. Klenkové (2006) je hlavním rozdílem mezi jednotlivými druhy sdělování, že verbální komunikaci doprovází v různé míře komunikace neverbální, kdežto neverbální komunikace může probíhat samostatně a nahrazuje tak slovní sdělení.

1.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)

Tyto formy komunikace nahrazují či doplňují verbální komunikaci, neboť mnoho postižených dětí i dospělých nejsou schopni naučit se a používat mluvenou řeč. Zejména u dětí s autistickými rysy jde o závažný problém, protože mají potíže v porozumění a mluvené řeči, pokud mluví, většinou se jedná o echolálii tedy opakování slov bez pochopení významu. Podpora AAK se zpravidla užívá u dětí i dospělých s těžkými komunikačními poruchami, nejčastěji na podkladě dětské mozkové obrny, poruchy autistického spektra, cévní mozkové příhody, mentálního či kombinovaného postižení aj.

Logopedická péče by měla být propojena s užíváním těchto metod (J. Šarounová a kol., 2014). *Augmentativní komunikace* podporuje, rozšiřuje komunikační proces u osob s určitou schopností pro orální řeč. *Alternativní komunikace* verbální řeč nahrazuje (I. Kejklíčková, 2016). Cílem AAK je možnost dorozumívat se, reagovat na podněty a aktivně se účastnit života ve společnosti stejně jako ostatní. Mají se stát součástí každodenního života, ne pouze příležitostnou záležitostí. Závažná porucha komunikace bývá důsledkem vrozených poruch, získaných poruch či degenerativních onemocnění. Základní předpoklad pro správné stanovení postupu je podrobné vyšetření klienta a jeho životních podmínek. Některé systémy AAK vyžadují pomůcky, jiné nikoliv. Pomůcky nevyžadující manuální znaky: přirozený znakový jazyk neslyšících, znakovaná čeština, znakování klíčových slov, prstová abeceda, Lormova abeceda atd. Mezi komunikační systémy vyžadující pomůcky patří: fotografie, piktogramy, trojrozměrné symboly, symboly Makaton, Bliss, pomůcky se zrakovým, hlasovým výstupem apod. Je důležité, aby i nemluvící děti předškolního a školního věku byly v mluvícím prostředí, jinak se stanou pasivní, zároveň je třeba zajistit dostatečnou slovní zásobu a vytvářet podmínky pro aktivní účast dítěte (E. Škodová, I. Jedlička a kol., 2003).

2 Vývoj komunikační schopnosti dětí a narušená komunikační schopnost

„Řeč byla vždycky pojmána jako něco mimořádného, vzácného, posvátného, božského“, přičemž „*Ticho je nepřírozené! Řeč a mluvení jsou pro člověka jakousi samozřejmostí*“ (Z. Matějček, 1995, s. 94). Nejen samozřejmostí, ale také potřebou. Pokud člověk sám o sobě nemůže z jakéhokoli důvodu mluvit nebo nemá s kým, trpí. U starších často pomůže i zvíře, které sice neodpovídá, ale možnost vypovídat se stačí. Mlčení je také dobře fungující metoda, když dítě zlobí, neboť funguje mnohdy lépe, než kdejaký trest. Toto vše je důkazem toho, že řeč je pro člověka velmi důležitá a to po celý život.

J. Dvořák (2001, s. 147) ve svém slovníku definuje řeč: „*forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace.*“ Podobně ji definuje i M. Sovák (1978, s. 23) „*Lidská řeč je schopnost individua užívat sdělovacích prostředků za účelem sociální interakce.*“ Také dle J. Vyšejny (1983) je řeč pouze lidská schopnost, se kterou se člověk nerodí, ale získává ji během života. Důkazem je, že pokud by člověk nežil v mluvící společnosti, řeč by se nerozvinula. Jako příklad uvedu všem známé vlčí děti. Nejznámější jsou asi Amala a Kamala, které jsou uvedeny i v mnohých učebnicích sociologie. Dívky chodily po čtyřech, neměly vzpřímený postoj, ale pro nás je nejdůležitější, že neuměly mluvit, neboť vyrůstaly ve volné přírodě, a tak se chovaly ve všech ohledech jako zvířata. L. Chadalíková (2016) v článku o vlčích dětech říká, že problémy s řečí mají všechny tyto děti. I v případech, kdy se o ně plnohodnotně začne starat člověk, už bývá většinou pozdě a více než pár slov se nenaučí.

Velmi blízký pojem je jazyk. Mohlo by se zdát, že řeč a jazyk je totéž, avšak není tomu tak. Hlavním rozdílem je, že řeč je ryze výkon individuální, kdežto jazyk si vytváří sama společnost, jde tedy o proces společenský. I. Bytešníková (2015) hovoří o jazyku jako o primárním prostředku komunikace u lidí, slouží k předávání a sdělování informací v daném jazykovém společenství a podléhá striktním pravidlům, platným jen pro konkrétní jazyk, příslušící určité skupině.

2.1 Vývoj řeči

V. Lechta (2008) tvrdí, že vývoj komunikační schopnosti patří k nejprudším průběhům v ontogenezi člověka, neboť přestože se komunikační schopnost vyvíjí po celý život, nejdůležitějším obdobím je do 6 let, přičemž do 3. - 4. roku je vývoj nejrychlejší. Také zmiňuje, že nelze během ontogeneze postřehnout všechny proměnné, které vývoj řeči determinují, protože je spousta faktorů, které vývoj ovlivňují a to z hlediska kvality i kvantity. Lechta též uvádí souvislost vývoje řeči s myšlením, motorikou, zrakem, sluchem, ale i sociálním prostředím. *Motorika* je s řečí velmi spjata, protože samotné mluvení je proces jemné motoriky mluvidel, jedná se o souhru ústní dutiny, rtů, jazyka, patra. Jakýsi trénink mluvních orgánů je už sání či žvýkání. Motoriku a řeč spojuje rytmus, který má velký význam při rozvoji artikulace. Chůze a možnost poznávání světa jiným způsobem, než pouhým rozhlížením se, vzrůstá slovní zásoba, která souvisí s rozvojem obsahové stránky řeči. *Zrak* je důležitý nejen v grafické formě, ale i v mluvené řeči. Prvním náznakem mezilidské komunikace je reakce kojence na lidskou tvář, kterou projevuje smíchem. Důležitou roli hraje také odezírání pohybů mluvidel, které nastává okolo 6. měsíce. První slova dítě spojuje s předmětem, tedy s jeho zrakovým obrazem. U *sluchu* je vazba na řeč evidentní. Bez existence sluchu nevznikne samovolně mluvená řeč, přičemž už novorozenec reaguje na zvuky z prostředí. Zajímavé je, že již chvíli po porodu umí rozeznat lidskou řeč od ostatních zvuků. Pro osvojení si řeči je důležitá schopnost aktivního, záměrného poslouchání, přitom největší úlohu má sluch v období napodobujícího žvatlání. Zatím to byly všechno vlivy vnitřní neboli endogenní, ale velkou roli hrají i vlivy vnější tedy exogenní. *Sociální prostředí* hraje roli na kvalitě a rychlosti řeči. Výchovné vlivy se v řeči více či méně projevují a důležitý je správný mluvní vzor tedy někdo, kdo hovoří spisovně a nemá vadu řeči, neboť nesprávná řeč se může zafixovat a vznikne porucha. Z hlediska kvantity dítě nesmí trpět nedostatkem, ale ani nadbytkem verbálních podnětů, které mohou způsobit narušení vývoje řeči. Co se týče neverbální komunikace, vliv rodiny zanechává stopy po celý život. I. Bytešníková (2012) také hovoří o vývoji řeči jako o složitém procesu, který je ovlivněn mnoha vnitřními a vnějšími faktory, je potřeba sledovat dítě v rámci celkového psychického vývoje a podmínky prostředí. Mezi charakteristické faktory vyzdvihuje stav CNS, úroveň IQ a motorických schopností, úroveň zrakové a sluchové percepce, vrozené nadání pro řeč, vliv sociálního prostředí.

2.2 Neverbální (předverbální) úroveň

Jedná se o stádia, kdy se nedá mluvit o skutečné řeči, jde o zhruba 1. rok života a mezníkem je 1. slovo dítěte. J. Kuric (1986) mluví o přípravné etapě neboli předřečovém období, dle něj dítě v této fázi nemluví, ale má potřebu dorozumět se, kterou projevuje vydáváním různých zvuků v konkrétních situacích, přitom mu rozumí jen blízká osoba. Zvuky poté přechází v napodobování a následném porozumění řeči. V. Lechta (1990) zdůrazňuje, že i aktivity jako jsou sání a žvýkání hrají roli při vývoji řeči. Různé projevy související s řečí se vyskytují ještě v prenatálním období (cucání palce, škytání), přičemž prvním projevem narozeného člověka je křik - nepodmíněný reflex. Už první kontakty mezi matkou a dítětem jsou jakási specifická komunikace. D. Kutálková (2010) upozorňuje, že základem dobrého vývoje je silný citový vztah, mluvní vzor, správný tělesný rozvoj a v této době si dítě nejen zvyká na mateřský jazyk, ale vytváří si základ pasivní slovní zásoby. Z. Matějček (1995) tvrdí, že celkový vývoj člověka tedy i vývoj řeči je závislý na pocitu bezpečí a jistotě vztahů, což je důležitější, než že ho matka nakrmí či přebalí. Jestliže si matka s dítětem nenavodí v předřečovém období kladný citový vztah, dítě si nese následky a odráží se to nejen v podobě deprivace, ale i celkovém vývoji.

D. Kutálková (1996) řadí do této etapy *období křiku*, kde jde zprvu o křik neurčitý a časem (asi 6. týden) se mění v křik určitý. Nejdříve s tvrdým hlasovým začátkem, čímž dává dítě najevo nelibé pocity a poté s měkkým hlasovým začátkem, tím signalizuje spokojenost. Tyto zvuky poté přechází v broukání. Další je *období žvatlání*. Protože se jedná o pudovou hru s mluvidly, jde nejprve o žvatlání pudové. Ačkoliv se může zdát, že dítě mluví, pouze vyslovuje nejsnadnější shluky hlásek. Po 6. měsíci děti začínají napodobovat, zde se mluví o žvatlání napodobivém. Posledním obdobím před vznikem vlastní řeči je období rozumění řeči, kdy nejde ještě přímo o rozumění obsahové stránky, ale dítě už umí spojit slova s určitými věcmi či situacemi.

K. E. Allen, L. R. Marotz (2002) dělí první rok do několika období podle věku dítěte. Zabývají se vývojem po všech stránkách, ale co se týče vývoje řeči, *od narození do 1. měsíce* lze rozpoznat reflexy jakožto počátky vývoje řeči (uvolnění skousnutí, hledací, sací reflex), také zde mluví o křiku a pláči. *Od 1. – 4. měsíce* dítě reaguje na zvuky, vydává jednotlivé samohlásky, a pokud na něj někdo mluví, usmívá se nebo si brouká. *Mezi 4. – 8.*

měsícem umí dítě reagovat na své jméno a jednoduché pokyny, umí vyslovit všechny samohlásky a některé souhlásky či opakuje stejné slabiky. *Od 8. měsíce* vydává zvuky připomínající skutečnou řeč, brouká a žvatlá k vytvoření interakce a vrtí hlavou na „ne“.

Podobně dělí vývoj řeči dítěte i V. Lechta (2008), který člení období podle věku. Ihned *po narození* mluví o jednotvárném křiku bez sdělovacího záměru. Neverbální komunikace se objevuje okolo 3. týdne. Následuje období kolem 2. - 3. *měsíce*, kdy se mění síla a rozsah křiku. Mezi 3. - 4. *měsícem* se objevuje pudové žvatlání a dítě hledá zdroj zvuku. Období kolem 4. - 6. *měsíce* se vyznačuje rozlišováním zabarvení hlasu, častým žvatláním a broukáním. Dále 6. - 8. *měsíc* dítě začíná napodobovat a odezírá pohyby mluvidel. Vzhledem k tomu, že již dítě sedí, lépe se mu mluví, takže se snaží „vyprávět“. Mezi 8. - 10. *měsícem* dítě komunikuje především pomocí gest, snaží se opakovat slova, i když nezná jejich význam. *Od 10. měsíce* se objevuje porozumění řeči, stále se zdokonaluje napodobování a dítě zpravidla umí artikulovat všechny samohlásky, některé souhlásky a slabiky.

Přístupů ke zkoumání ontogeneze řeči je spousta, každý autor dělí stádia a období trochu jinak. Avšak všichni popisují *de facto* to samé, takže se více méně shodují na tom, že předřečové období je stádiem, kdy dítě ještě nemluví, ale vytváří si základ pro řeč. Zpočátku jde o křik, který se v průběhu mění na broukání a následné žvatlání. Toto období končí vyřknutím 1. slova dítěte, které slovo nejen opakuje, ale chápe jeho podstatu.

2.3 Verbální úroveň

Vlastní vývoj řeči začíná prvním porozuměným slovem dítěte, což nastává okolo 1 roku. Tento proces je celoživotní, ale hlavní je do zhruba 6 let, kdy je ontogeneze řeči nejrychlejší a nejdůležitější, po 7. roce se řeč pouze zdokonaluje. Podle V. Lechty (1990) jde zprvu o jednoslovné věty, kdy jedno slovo má více významů a záleží na situaci, co tím chce dítě říct. D. Kutálková (2010) poukazuje na fakt, že prvním slovem, jak by se mohlo zdát, není „máma“, ale většinou se jedná o jednoslabičná zvukomalebná slova a citoslovce typu haf, pá, bum...

J. Kuric (1986) dělí tento vývoj na 4 období. *Prvním* je od 12. - 18. měsíce, dítě zde chápe smysl slov a jedno slovo používá k vytváření celé myšlenky, tedy jedno slovo

zpravidla znamená celou větu. *Druhé* období trvá od 18. měsíce do 2 let, věta je tvořena již 2 – 3 slovy. Dítě se zajímá o okolní předměty, a tak si během této doby osvojí zhruba 300 slov. Většinu zahrnují podstatná jména, ale objevují se i slovesa. *Třetí* nazývané jako gramatické období spadá do 2. – 2,5. roku, dítě se snaží o gramatickou skladbu, skloňuje, časuje. Odkoukává to nejen od dospělých, ale i si to samo tvoří. Počet slov se zvyšuje až na 600. Slovesa začínají převládat nad podstatnými jmény. *Čtvrté* období trvá od 2,5. až 5. roku, podle toho, kdy se dítě naučí správně mluvit. Gramatika se zdokonaluje a častou otázkou je „proč“. Dítěti v tomto období rapidně narůstá slovní zásoba, která po 5. roce činí více než 2000 slov. Vývoj řeči závisí zejména na vývoji mozkových oblastí, ale také na rozvoji analyticko-syntetické schopnosti.

Podobně i V. Lechta (2008) opět člení období podle věku a to od *1-1,5 roku*, kdy dítě používá první slova jako jednoslovné věty a neverbální komunikace postupně ztrácí na významu, ačkoliv je stále důležitá. Nejčastěji jsou používána podstatná jména a slovní zásoba činí 70-80 slov. Kolem *1,5-2 lety* jsou pro dítě charakteristické otázky typu „Kdo je to?“ a „Co je to?“, typické jsou taky dvouslovné věty. V období kolem *2-2,5 let* dochází ke gramatizaci řeči a slovní zásoba činí 200-400 slov. Mezi *2,5-3 lety* dítě o sobě mluví často ve třetí osobě, i když své jméno zná a bývá frustrováno, pokud se mu verbální komunikace nevydaří. Začínají zde otázky typu „Kdy?“ a „Proč?“. Kolem *3-3,5 let* umí více než 1000 slov a probíhá časté zadržávání, proto je zde riziko vzniku koktavosti. Od *3,5-4 let* umí dítě tvořit protiklady a gramatika se stále zlepšuje, typické jsou krátké básničky říkající zpaměti. Dále mezi *4-5 lety* by mělo dítě mluvit gramaticky správně a ovládá 1500-2000 slov. Posledním obdobím je *5-6 let*, dítě ovládá 2500-3000 slov a vytváří poměrně dlouhé věty, zpravidla již vyslovuje správně.

K. E. Allen, L. R. Marotz (2002) člení stadia na batole (1-2 roky), předškoláka (3-5 let), mladší školní věk (6-8 let) a tyto stadia dále vymezují podle jednotlivých let. Podle nich *batole* aktivně užívá 5 až 50 slov, *předškolák* ve 3 letech 300 až 1000 slov a v 5. roce užívá více než 1500 slov, *dítě v mladším školním věku* umí 10000 až 14000 slov a každým dnem se učí 5-10 nových slov.

D. Kutálková (2010) dělí období mezi 1. až 3. rokem, 3. až 5. rokem a období mezi posledním rokem před školou a nástupem do první třídy. Nejdříve je důležitý rozvoj slovní

zásoby, vyjadřování a výslovnosti. Po 3. roce je nutné rozvíjet fantazii, přičemž pro rozvoj řeči je podstatná hra a čtení pohádek, mnoho slov z pasivní slovní zásoby přechází do zásoby aktivní. Po 5. roce, posledním roce před zahájením školní docházky by mělo dítě vyslovovat všechny hlásky a postupně ho osamostatňovat, aby bylo připravené na první třídu.

V. Lechta (1990) charakterizuje vlastní vývoj řeči do hlavních čtyř stádií: *emocionálně-volní* (první verbální vyjádření citů, přání, žádostí – 1. až 2. rok), *asociačně-reprodukční* (slyšené výrazy dítě přenáší na podobné jevy, reprodukuje tedy jednoduché asociace – 2. až 3. rok), stádium *logických pojmů* (slova spjatá s konkrétními jevy se stávají pojmy všeobecnými – 3. rok) a *intelektualizace řeči* (zkvalitňování řečového projevu, stále rostoucí slovní zásoba – 4. rok až dospělost). Existuje však více přístupů ke zkoumání vývoje řeči, nemusí to být pouze podle stádií a jednotlivých období, ale také například podle jazykových rovin.

2.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Ve vývoji řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny: morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. Jednotlivé roviny se navzájem prolínají a probíhají v časových úsecích současně (J. Klenková, 2006).

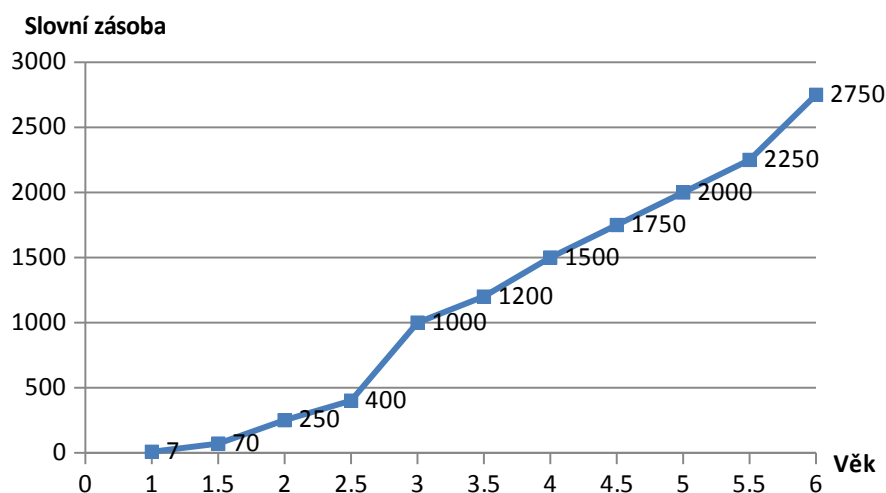
Morfologicko-syntaktická rovina

Jde o gramatickou rovinu, kterou lze zkoumat až okolo 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Týká se užívání slovních druhů, ohýbání slov, tvoření vět a souvětí. J. Klenková (2006) uvádí, že nejdříve se začínají používat podstatná jména, slovesa a citoslovce, později mezi 2. a 3. rokem přídavná jména a jako poslední číslovky, předložky, spojky, přičemž po 4. roce by mělo dítě umět všechny slovní druhy a dítě již tvoří souvětí. Pokud tomu tak není, může se jednat o narušený vývoj řeči, ovšem do 4. roku jde o přirozený jev neboli fyziologický dysgramatizmus. V. Lechta (1990) poukazuje na slovosled, pro který je dlouho typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně klíčový význam, klade většinou na první místo ve větě. M. Sovák (1978) mluví o přenosu neboli transferu, který má význam ve vývoji řeči, neboť je základem pro získávání gramatických forem a vytváření jazykového citu.

Lexikálně-sémantická rovina

Zabývá se slovní zásobou a jejím vývojem, zahrnuje porozumění významu slov, chápání pojmů, sdělení, vyjadřování atd. Dle V. Lechty (1990) se okolo 10. měsíce dítěte rozvíjí pasivní slovní zásoba a začíná řeči rozumět. Od jednoho roku používá i řeč aktivní v podobě prvních slov, přestože se stále dorozumívá hlavně neverbální komunikací. Zprvu jde o hypergeneralizaci, kdy dítě chápe vše všeobecně, když už umí více slov, jedná se o hyperdiferenciaci, slova jsou pokládána za názvy jen jediné, určité věci. Podle J. Klenkové (2006) známe ve vývoji řeči první a druhý věk otázek. Okolo 1 a půl roku je to věk otázky „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“, následuje období okolo 3 a půl roku, což je věk otázky „Proč?“ či „Kdy?“. Také upozorňuje na fakt, že výzkumná šetření slovní zásoby jsou složitá, protože někteří zkoumají jen aktivní a jiní aktivní i pasivní slovní zásobu.

V. Lechta (1990) uvádí růst slovní zásoby do 6. roku:



Graf 1: Růst slovní zásoby do 6. roku

Foneticko-fonologická rovina

Zabývá se výslovností, rozlišování hlásek a zvukovou stránkou řeči. Lze ji zkoumat ze všech rovin nejdříve, brzy po narození. Podle V. Lechty (1990) je důležitým momentem přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobující, neboť až od teď můžeme mluvit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, do té doby nejde o skutečné hlásky, protože je dítě produkuje pudově. Existuje více názorů na pořadí vyslovovaných hlásek, přesto je

důležité pořadí fixace znát zejména kvůli korekci výslovnosti. J. Klenková (2006) uvádí, že se zprvu fixují samohlásky, poté souhlásky a to v pořadí – hlásky závěrové, úžinově jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Ovlivňující příčiny vývoje výslovnosti mohou být obratnost mluvních orgánů, vyzrálост fonematického sluchu, společenské faktory či úroveň intelektu. Hranice, kdy je vývoj výslovnosti ukončen, není přesně dána, ale jde o 5. – 7. rok, důležité však je, aby dítě při nástupu do školy mělo výslovnost v pořádku.

Pragmatická rovina

Jedná se o používání řeči v praxi v sociálním prostředí. Součástí této roviny je i užívání neverbální komunikace např. mimika, gestikulace a oční kontakt. J. Klenková (2006) říká, že dítě mezi 2. a 3. rokem chápe svou roli komunikačního partnera a umí reagovat podle konkrétní situace. Po 3. roce se dítě snaží komunikovat s dospělými a po 4. roce dokáže častěji komunikovat přiměřeně dané situaci.

2.5 Narušená komunikační schopnost

Pokud je narušena jedna nebo více rovin současně, mluvíme o narušení komunikační schopnosti. Definování je poměrně složité, protože říct, co je v normě a co se od normy odchyluje a považuje se již za narušené, není vůbec jednoduché. V. Lechta poukazuje na různé odchylky v podobě jednotlivých národností, kvality jazykových prostředí a vzdělání. „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (V. Lechta, 1990, s. 19).

Podle Lechty se narušená komunikační schopnost dále NKS může týkat nejen mluvené řeči, ale i neverbální či grafické formy. Podle času ji můžeme dělit na trvalou x přechodnou, podle doby vzniku vrozenou x získanou, dle stupně úplnou x částečnou a člověk si ji může, ale nemusí uvědomovat. Donedávna se logopedie zabývala převážně výslovností, nyní se však zaměřuje na všechny stránky komunikačního procesu. Jestliže se NKS projevuje jako hlavní tedy vedoucí symptom, jde o primární řečové narušení, pokud se jedná o symptom jiného dominujícího postižení, mluví se o symptomatických poruchách

řeči. Nejčastěji jde o dětskou mozkovou obrnu, mentální, zrakové či sluchové postižení atd. (V. Lechta, 2008).

J. Slowík (2016) považuje za časté příčiny vzniku NKS opožděný vývoj a poškození centrální nervové soustavy. Díky vyzrávání CNS je dobrá prognóza na zlepšení, naopak je tomu u těžkého postižení mozku. Dalšími příčinami mohou být sluchová postižení, psychické faktory či nedostatek podnětů. Velkou úlohu hraje rodinné prostředí. Při diagnostikování je důležité dbát na jednotlivá stadia vývoje řeči a nezaměňovat NKS za fyziologický jev.

V. Lechta (1990) dělí NKS podle symptomu, který je pro to které narušení nejtypičtější na deset základních kategorií:

Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)

Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, řadí se k vývojovým poruchám. Patří mezi centrální vady a poruchy řeči, podobně jako afázie, breptavost či koktavost. Vyznačuje se výrazně narušenou komunikační schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy (J. Slowík, 2016). P. Bendová (2011, s. 39) píše, že „*příčinou vývojové dysfázie je organické poškození mozku dítěte v prenatálním, perinatálním či raně postnatálním období, tj. do prvního roku věku dítěte*“. Dysfázie postihuje řeč jako celek a je narušen vývoj celé osobnosti dítěte (E. Škodová, 1996). Při vytrvalé snaze rodičů a dostatečné logopedické péči se většina dětí mluvit naučí a odchází do běžné základní školy. V opačném případě, kdy se jedná o závažnější formu dysfázie, děti chodí do školy speciální (D. Kutálková, 2011). Mezi hlavní zásady pro komunikaci s dětmi školního věku patří: trpělivost, zvýšená empatie, možnost kompenzace komunikačního deficitu systémy alternativní a augmentativní komunikace, umožnit prezentovat znalosti nejen verbálně, tolerovat problémy při čtení, zvyšovat pozornost dítěte, formou hry rozvíjet krátkodobou paměť a aktivní slovní zásobu, rozvíjet hmat i smysl pro rytmus (P. Bendová, 2011).

Získaná orgánová nemluvnost (afázie)

Stejně jako vývojová dysfázie i afázie se řadí mezi centrální vady a poruchy. Oproti dysfázii se však jedná o získanou narušenou komunikační schopnost. Projevuje se

narušením již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči na základě poškození dominantní hemisféry. Při afázii je narušena řeč i jazyk ve všech složkách (J. Slowík, 2016). Vyskytuje se hlavně u dospělých po cévní mozkové příhodě, naopak u dětí po úrazech hlavy a mozku. Rozdílem je, že u dětí se řeč a celková osobnost teprve vyvíjí, nebyla tedy zcela zautomatizována, proto se porucha zdá různorodá. Do šesti let věku dítěte může porucha porozumění řeči vést ke ztrátě schopnosti verbálně komunikovat. Následkem bývá i změna osobnosti nebo chování, neboť děti ztratí možnost dorozumět se s prostředím, což je vede do nových situací, na které nejsou připravené (J. Klenková, 2003).

Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)

Mutismus tzv. oněmění patří mezi neurotické poruchy (J. Slowík, 2016). Dělí se na mutismus elektivní (selektivní) a totální. Elektivní se vyznačuje tím, že postižený někdy komunikuje a to většinou ve vybraném kruhu osob, o kterém však nerozhoduje. Naopak u totálního mutismu se vyskytuje úplná neschopnost komunikovat. Oba typy mutismu se projevují nejen mlčením, ale neobjevuje se ani smích, pláč, kašel či zvuk dechu. Mimika je strnulá a vyhýbají se očnímu kontaktu, vše se však mění v důvěrně známém prostředí. Mlčení bývá kombinováno s touhou dominance a kontroly, dále často trpí nedostatkem sebevědomí, mají tendenci k narcistickým rysům, přehnaný strach z nebezpečí a strach z chyb. Ve většině případů se mutismus začne poprvé projevovat při nástupu do školky, kdy dítě zažije první odloučení od matky, následně pak při vstupu do školy, v pubertě nebo dospělosti (B. Hartmann, M. Lange, 2008). Mezi hlavní zásady pro komunikaci s dětmi školního věku patří: možnost kompenzovat verbální komunikaci jinými formami komunikace, rozvoj vnitřní řeči a porozumění řeči, nenutit ke komunikaci, dítě nijak nevyčleňovat, používat otázky umožňující vyjádřit souhlas či nesouhlas, při verbálním projevu reagovat zcela normálně, posilovat kladné sebehodnocení dítěte (P. Bendová, 2011).

Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)

Podle J. Slowíka (2016) se řadí mezi vady mluvidel. Rinolalie (huhňavost) spočívá v patologicky snížené rezonanci hlasité řeči vlivem překážky v nose nebo nosohltanu, další možností může být porucha patrohltanového uzávěru. U palatolalie je narušena výslovnost

v důsledku rozštěpové vady, avšak po včasné operaci bývá dobrá prognóza nápravy.

U rinolalie dochází k narušení rovnováhy ústní a nosní rezonance, narušuje artikulaci i zvuk řeči. Porucha zvuku řeči se vyznačuje nesprávným zvukem nosovek. Pokud je nosovost snižena mluví se o tzv. zavřené huhňavosti, opakem je zvýšená nosovost neboli otevřená huhňavost, dále existuje smíšená a střídavá huhňavost. Příčinou snížené rezonance může být zduřelá sliznice v nosní a nosohltanové dutině, polypy, vrozené anatomické změny atd. Příčinou zvýšené rezonance bývají funkční poruchy nebo organické změny patrohltanového uzávěru, rozštěpy patra, vrozené zkrácení měkkého patra atd. Změněný zvuk je při poslechu dost patrný, proto se poměrně snadno identifikuje (J. Klenková, 2006). A. Peutelschmiedová (2007) mluví o nepatrných příčinách, které mohou mít vážné následky. S rinolalií často souvisí potíže s dýcháním, zvýšená unavitelnost, nespavost, neklidnost, nesoustředěnost a zejména pootevřená ústa, která pomáhají při dýchání, vyvolávají dojem mentálně postiženého. Záměna s mentální retardací, která probíhala hlavně kdysi, tak někdy vedla ke špatnému zařazení dítěte do povinné školní docházky.

Narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)

Porucha tempa a rytmu řeči (tumultus sermonis neboli breptavost) se projevuje rychlou až nesrozumitelnou řečí. Balbuties (kuktavost) se projevuje křečemi svalstva mluvních orgánů a může být doprovázena koverbálními projevy v chování (J. Slowík, 2016). U breptavosti dochází k vynechávání slabik, slov, vybočení od tématu, vynechání podstatných informací... Mluva je mnohdy monotónní. Breptavý si vadu neuvědomuje, nemá obavy z mluvení. Mezi hlavní zásady pro komunikaci s dětmi školního věku patří: zajištění správného mluvního vzoru, korekci tempa, požadavek na opětovné opakování informace, provádění nácviku respirace, fonace, artikulace, psaní s předříkáváním, procvičení hrubé a jemné motoriky (P. Bendová, 2011). Kuktavost je samostatný a složitý syndrom, většinou vzniká v předškolním věku. Příčina kuktavosti není úplně známa, avšak obvykle se příčiny vzájemně prolínají. Mohou to být mozkové mechanismy, dědičnost, poruchy metabolismu, stres... U dítěte můžeme slyšet opakování hlásek, slabik nebo celých slov, tlačení, vsuvky či přerušená slova. Na rozdíl od breptavosti se u kuktavosti objevují prvky nadměrné námahy a frustrace z poruchy. I u nejtěžších forem existuje

možnost nápravy, byť už jen částečná, k terapii však musí dojít co nejdříve. Problémem jsou její recidivy, s kterými se lze často setkat první dva roky po ukončení terapie, důvodem může být vážné životní stádium př. puberty (V. Lechta, B. Králiková, 2011).

Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)

Dyslalie a dysartrie patří mezi poruchy artikulace. Dyslalie vzniká špatnou výslovností některých hlásek, nahrazování jinými nebo vynechávání hlásek, naopak dysartrie je celková porucha artikulace, postiženy jsou řečové funkce a může doprovázet i jiné postižení př. DMO (J. Slowík, 2016). Nejrozšířenější poruchou komunikační schopnosti je dyslalie, která se vyskytuje více u chlapců, ti tvoří až dvě třetiny. Příčiny mohou být dědičnost, pohlaví, poruchy sluchu a zraku, poškození při porodu, poruchy CNS či vlivy prostředí. Klasifikací je několik, avšak z vývojového hlediska rozlišujeme dyslalii fyziologickou, která je přirozená do 7 let věku dítěte a patologickou, kdy si dítě není schopné osvojit tvoření hlásek. Při vyšetření dítě pojmenovává obrázky formou hry a sleduje se i rozsah slovní zásoby (E. Škodová, I. Jedlička a kol., 2003). Abychom dyslalii předešli, je vhodná prevence těchto poruch a vad výslovnosti – posilování mluvního apetitu, diferenciací a fixací zvuků lidské řeči, celkové posílení motorické obratnosti, nepřetěžovat dítě nadměrnými či nepřiměřenými nároky. Avšak musíme se vyhnout časté, deformované výslovnosti, trestání za nesprávnou výslovnost, podceňování či přeceňování, strašení školou apod. (B. Krahulcová, 2013). Mezi hlavní zásady pro komunikaci s dětmi školního věku patří: základní informovanost pedagoga o symptomech a důsledcích dyslalie, respektovat motorickou zralost dítěte, pedagog kvalitním mluvním vzorem, rovný přístup, motivovat k terapii, neopravovat při čtení (P. Bendová, 2011). Podobné symptomy, ale odlišnou etiologii má dysartrie. Ta zahrnuje řadu symptomů a typů poruch řeči, v různém rozsahu je narušena i respirace, fonace, rezonance a artikulace. Může vzniknout kdykoliv během života. Pokud porucha vznikne od počátku vývoje organismu na základě organického poškození CNS, mluvíme o vývojové dysartrii, často spojováno s DMO, ale další příčiny mohou být úrazy hlavy a mozku či mozkové nádory. Dále dysartrie získaná, tedy vzniklá traumatem, úrazy hlavy, onemocněními CNS, CMP apod. se vyskytuje u dospělých. Diagnózu provádí neurolog a psycholog, dále se podílí fyzioterapeut a logoped (E. Škodová, I. Jedlička a kol., 2003). Nejzávažnější porucha

realizace řeči – anartrie znamená praktickou neschopnost verbálně komunikovat, která se často jeví u těžkých postraumatických stavů a je symptomem některých onemocnění nervové soustavy (K. Neubauer, S. Dobias, 2014).

Narušení grafické stránky řeči

Specifické poruchy učení, kam se řadí dyslexie (potíže ve zpracování slov, čteném výkonu), dysgrafie (porucha grafické podoby psaného projevu), dysortografie (porucha pravopisu, často spojeno s dyslexií), dyskalkulie (porucha početních funkcí), dále dyspinxie (porucha kresebného projevu) či dysmúzie (porucha schopnosti vnímat a produkovat hudbu), nelze chápat izolovaně, neboť bývá zasažena celá osobnost. Dyslexie často zasahuje do funkce mluveného jazyka a postihuje více chlapce, což souvisí s hemisférovou dominancí a vývojem mozku. Příčiny mohou být dědičnost, drobné poškození mozku, sekundární projevy neurózy, deprivací faktory, smyslové postižení, nedostatek podnětů z okolí apod. Specifické poruchy učení se projevují i v jemné motorice či orientaci. Prvotním signálem u poruchy psané řeči je nepoměr mezi nízkou úrovní čtení a dobrou úrovní ostatních schopností. Výkonnost dyslektiků je nestálá a mívají problémy se sociálními vztahy. V počátku školní docházky je zásadní dobrý start, děti by neměly zažít výrazný neúspěch nebo obavy ze školy (E. Škodová, I. Jedlička a kol., 2003).

Symptomatické poruchy řeči

Jde o poruchy řeči způsobené jiným primárním postižením – tělesné, mentální, zrakové, sluchové, jiná narušení a onemocnění (př. ADHD). Vyskytují se ve všech jazykových rovinách (A. Peutelschmiedová, 2008). Příčiny jsou různorodé: poškození CNS, poškození smyslových či pohybových orgánů, úrazy, infekce, nádory, degenerativní onemocnění... Příznaků je také celá škála, od úplné nemluvnosti k lehké odchylce, avšak ani v nejtěžších případech nejde o úplnou němotu. Nepříznivá prognóza bývá při těžkém mentálním postižení, hluchotě, těžkých formách obrny a zejména při kombinaci těchto poruch (E. Škodová, I. Jedlička a kol., 2003).

Poruchy hlasu

J. Slowík (2016) dělí poruchy hlasu na chraptivost (většinou způsobená patologickými změnami na hlasivkách) a mutaci (fyziologická změna hlasu během dospívání). Ačkoliv V.

Lechta (2003) vymezuje poruchy hlasu samostatně, I. Kejklíčková (2016) je řadí mezi poruchy zvuku řeči, neboť porucha hlasu ovlivňuje zvukovou stránku mluvy. Porucha hlasu (dysfonie) se projevuje hlasem, který bývá zhrublý, přeskakující, chraptivý, dyšný. Pokud nastane úplná ztráta hlasu, jedná se o afonii. Dělí se na poruchy organické (poruchy hrtanu; poruchy rezonančních prostorů nad hrtanem), které tvoří většinu poruch hlasu a funkční nebo může nastat kombinace. Příčiny organické poruchy mohou být akutní zánět hrtanu, chronický zánět hrtanu, hlasivkové uzlíky způsobené přemáháním hlasu, obrna hlasivky, nedomykavost hlasivek, nádor apod. U funkční poruchy bývá narušena souhra hrtanových svalů či jejich přílišné napínání, přičemž hlas tvořící ústrojí je normální, zdravé. Příčinou může být i psychika – podvědomý strach, nejistota, kde je nemluvní projev př. kašel doprovázen normálním hlasem (I. Kejklíčková, 2016).

Kombinované vady a poruchy řeči

Jedná se o několik postižení či poruch řeči současně př. koktavost s dyslalií. Často spojováno s lidmi, kteří mají motorické, duševní a komunikační schopnosti omezené, a tak bývají odkázáni na pomoc druhých. V rámci terapie logoped často využívá systémy alternativní a augmentativní komunikace (J. Klenková, 2006).

3 Dovednosti žáků předškolního a školního věku

3.1 Předškolní věk

Jedná se o vývojové období od batolete až po nástup do školy (od 3 do 6-7 let), v případě odkladu u dítěte narozeného na podzim může být nástup až v 8 letech, proto jde o velmi rozsáhlé období plné změn. V předškolním věku dítě pracuje a tvoří hrou. Přirozená dětská hra rozvíjí funkce pro budoucí čtení, psaní, počítání, jemnou a hrubou motoriku, pozornost, kreativitu, ale také slouží k socializaci a motivaci k výkonu. Vlivem ubývání pohybu a nedostatku propojení percepce a motoriky dochází k nerovnoměrnému rozvíjení a častému opoždění dítěte, které může být natolik nezralé, že je doporučen odklad. Důvodem bývá nedostatek podnětných her oproti minulosti, děti tráví mnoho času na tabletech, počítači či u televize (D. Jucovičová, H. Žáčková, 2014). I. Bytešníková (2017) uvádí, že optimální rozvoj řečových a jazykových dovedností dochází prostřednictvím vlastní zkušenosti, zejména formou her, předmětů, hraček a nejvíce vyzdvihuje knihy, které jsou důležitým prostředkem rozvoje komunikační schopnosti, avšak musí být vhodně zvolené a odpovídat vývojové úrovni dítěte. D. Kutálková (2014) mluví o bouřlivém technickém rozvoji po roce 1989, který společnost natolik změnil, že se to dotklo i dětí a jejich řečových dovedností. Poukazuje na manipulaci reklam, nedostatek času rodičů kvůli pracovnímu zatížení, několikahodinové sledování televize. Problémem je nadbytek smyslových informací, jež jsou přijímány pasivně a zapříčiňují sníženou schopnost soustředění, pasivní aktivity souvisí s nešikovností motorického výkonu, děti slyší a dívají se, ale nevidí a neposlouchají. Základ učení v předškolním věku tvoří napodobování, proto si dospělí musí najít na dítě čas. Doba se nezastaví, musí se jen využívat klady a potlačovat zápory. A. Peutelschmiedová (2009) doporučuje věnovat pozornost řeči budoucího školáka ještě před zápisem, neboť v opačném případě je jen několik měsíců na případné zlepšení, které nebývá v tak krátkém intervalu vždy úspěšné. Upozornit na nějakou vadu může již dětský lékař, také je vhodné vyslechnout a nepodcenit rady paní učitelky v mateřské škole, přesto pokud si rodič není jistý, měl by se obrátit na logopeda.

3.2 Zápis do 1. třídy

Zápis je jakási první maturita, neboť jde o zkoušku zralosti. Pokud celkový vývoj proběhl v pořádku, určitě dítě nemá problém zápisem projít, nicméně jestliže se nějaký problém přeci jen objeví např. v podobě nevyzrálosti, nic hrozného se neděje, dostane jeden rok odklad a do té doby je dost času na dozrání a přípravu. Zápis je nejen o inteligenci, nutná je i schopnost soustředit se, umět být v klidu a důležitá je ona vyzrálost nervového systému. Protože zralost roste s věkem, je pravděpodobné, že dítě, které dostalo kvůli nezralosti odklad, během roku dozraje. Bude tak na úrovni svých spolužáků nebo je může dokonce i převyšovat a to právě z důvodu, že bude již starší a vyzrálější, než ostatní. Odklad není poškození, naopak ku prospěchu. Nesmí se však otálet nebo přestat chodit do mateřské školy. Je nutné dítě rozvíjet a připravovat na budoucí povinnou školní docházku (Z. Matějček 1986).

Podstatná je školní zralost tedy připravenost dítěte na školu. Budoucí prvňáček by měl být sociálně zralý, odolný vůči zátěži, pracovně zralý, mít přiměřený rozvoj hrubé a jemné motoriky, přiměřený zdravotní stav a být na určité úrovni v myšlení a znalostech. V oblasti řečového vývoje by dítě mělo mít dostatečnou slovní zásobu, mluvit ve větách, správně vyslovovat hlásky a odpovídat na otázky (T. Beníšková, 2007). J. Budíková, P. Krušinová, P. Kuncová (2004) dělí rozhodující oblasti k posouzení školní zralosti do tří hlavních kategorií - rozumový vývoj (vývoj řeči, grafomotorika, pozornost, pracovní návyky, zrakové a sluchové rozlišování, orientace v prostoru a čase, předpočetní představa, přiřazování a rozeznávání barev), sociální vývoj (navazování vztahů, komunikace s okolím), emocionální vývoj (zvládání zátěžových situací). Jestliže nastoupí do školy nezralé dítě, hrozí mu stresové situace, psychická zátěž, díky nimž dochází k negativnímu postoji ke škole, kdy důsledkem vznikají různé psychosomatické potíže. Existují také přípravné třídy, které jsou určené pro děti v posledním roce před nástupem do školy. Cílem je zlepšit přípravu dětí na výuku ve škole, přičemž obsah vzdělávání je součástí školního vzdělávacího programu. V těchto třídách je možný individuální přístup, neboť maximální počet žáků je stanoven na 15. O zařazení do přípravných tříd rozhoduje ředitel a nesouvisí s přijetím do 1. třídy, děti musí absolvovat běžný zápis (J. Kendíková, M. Vosmik, 2016). V této době jsou na děti kladené poměrně velké nároky, zajímavostí je, že již v minulém

století Z. Matějček (1986) mluví o stoupajících nárocích vlivem společenského tlaku hlavně na zralost nervového systému. D. Greger, J. Simonová, J. Straková (2015) ve své publikaci uvádí, že počty odkladů v posledních letech mírně klesají. Nyní se prý jedná o zhruba každé 5. dítě (19,5%) oproti školnímu roku 2005/2006, kdy se jednalo asi o každé 4. dítě (24,5%). Ale i tak patří ČR mezi státy s vysokým rozšířením odkladů, např. na Slovensku má odklad asi 8% žáků.

3.3 Školní věk

V centru pozornosti bakalářské práce jsou žáci prvních tříd, tedy mladší školní věk (6-8 let). Zvládnutím zápisu a vstupem do školy děti ukázaly, že ovládají pohybové dovednosti, osvojily si návyky, zpravidla dobře mluví, přijímají úkoly a umí spolupracovat ve skupině. Také zvládají citové projevy jako je soucit či sebevědomí (Z. Matějček, 1986). V rámci řečových dovedností by žák měl umět kvalitně sykavky a měkčení, neboť dítě píše, tak jak si čte, což se projeví ve čtení a psaní. Ze začátku nevádí, pokud neumí pořádně R či Ř, mělo by však umět alespoň L, které patří mezi jednodušší a tvoří pro R, Ř základní pohyb. Podstatná je slovní zásoba a vyjadřování, které by mělo být pohotové, gramaticky správné i se stavbou věty, nutná je také schopnost rozumět, naslouchat a pamatovat si slovní celky. Oproti výslovnosti, která se dá doučit, vyjadřování je dané vývojem a kulturní úrovní rodiny (D. Kutálková, 2014). Pokud má dítě problém s vadnou výslovností či jinými řečovými nedostatky, je nutné se snažit tyto problémy dořešit s pomocí logopeda. Pokud již logopedická péče probíhá, je vhodné v zahájené práci pokračovat. Efektivita v tomto věku závisí hlavně na motivaci, proto je potřeba dítě chválit a podporovat (J. Bezděková, 2008).

Ačkoliv se děti často do školy těší, občas chvíli trvá, než si zvyknou. Typické jsou různé tělesné či psychické potíže jako bolest břicha, hlavy, teplota apod. Většinou tyto reakce na zvýšenou zátěž odezní samy. Důležité je zaměřovat se na to, co se dítěti daří, aby vědělo, že neúspěchy jsou normální. Podstatnou roli hraje paní učitelka/pan učitel, který tvoří základy vzdělanosti a bývá velkou autoritou. Učitel musí být citově stabilní, tvořivý, přizpůsobivý, mít zájem o děti, odborné znalosti, pozitivní postoj a schopnost vyrovnávat se s neúspěchy (T. Beníšková, 2007). Dle Z. Matějčka (1986) děti v tomto věku poměrně rychle rostou, kvůli tomu se přechodně oslabí nervová soustava a tím se zvýší potřeba

pohybového uvolnění. „*Problémem prvních tříd není ani tak děti něčemu naučit, jako udržet je v klidu*“ (Z. Matějček, 1986, s. 225).

4 Praktická část

4.1 Cíle výzkumu, metodologie a postup šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda přibývá žáků prvních tříd běžné základní školy s narušením komunikační schopnosti či nikoliv.

K dosažení cíle výzkumu byly formulovány výzkumné otázky:

Otázka 1: Je pravda, že žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností přibývá?

Otázka 2: Rozumí žáci slovům a větám?

Otázka 3: Používají věty?

Otázka 4: Vyslovují správně všechny hlásky?

Otázka 5: Mluví gramaticky správně?

Otázka 6: Vyskytují se u žáků dysgramatismy?

Otázka 7: Jsou schopni vést dialog?

Výzkum byl kvalitativního charakteru, byl doplněn dotazníkovým šetřením (kvantitativní šetření). Ke zjištění komunikačních dovedností žáků byla použita metoda pozorování. Třída byla pozorována jako celek a zaznamenávala komunikační schopnosti žáků na záznamový arch, který tvořil osm částí. Osmou část – ‚Používají alternativní a augmentativní komunikaci‘ zahrnovat nebudu, neboť všichni žáci komunikují verbálně. Další nástroj, který jsem využila, byl dotazník vlastní konstrukce pro všechny učitelky prvních tříd, kde jsem sledovala, jak vidí situaci ony a to i v závislosti na pedagogické praxi. Dotazník se skládal z jedenácti, případně dvanácti otázek (v případě dotazníku 2 pro učitelky tříd, kde jsem žáky pozorovala, navíc byla otázka číslo 8 – ‚Kolik žáků ze třídy mělo odklad?‘), tvořily ho zejména uzavřené, škálové otázky. Návratnost dotazníků byla 100% (18). Výpovědi učitelek i vlastní pozorování žáků nevychází z žádných testových baterií, vše je zcela subjektivní.

Šetření byla realizována na sedmi běžných základních školách v regionu v severních Čechách. V rámci pozorování jsem navštívila vždy jednu třídu z každé základní školy. Byl proveden záměrný výběr, neboť se muselo jednat o první třídy základních škol a také dostupný, protože ne všichni ředitelé škol mi výzkumné šetření umožnili. Z deseti škol výzkum umožnilo sedm z nich.

4.2 Vlastní šetření

4.2.1 Záznamový arch

Celkem bylo pozorováno 129 žáků – 67 chlapců, 62 dívek. Jedná se tedy o kvantitativní výzkumné šetření založené na subjektivním hodnocení komunikačních dovedností jednotlivých žáků.

a) ZŠ č. 1; 15 žáků – 10 chlapců, 5 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	10	5	15	100
Rozumí větám	10	5	15	100
Používají věty	8	5	13	87
Vyslovují správně všechny hlásky	4	5	9	60
Mluví gramaticky správně	6	4	10	67
Vyskytují se dysgramatismy	4	1	5	33
Schopnost dialogu	10	5	15	100

Tabulka 1: ZŠ č. 1

V této třídě děti slovům rozumí, přesto u některých vážně slovní zásoba. Z tabulky č. 1 vyplývá, že 2 chlapci používají věty zřídka, většinou odpovídají jedním slovem. Některá nebo více hlásek dělá problém 6 chlapcům. Problém se objevil u hlásky Ř, Š, Č, Ž. U 5 žáků, převážně chlapců se vyskytují dysgramatismy v oblasti tvoření vět a skloňování.

b) ZŠ č. 2; 17 žáků – 8 chlapců, 9 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	8	9	17	100
Rozumí větám	8	9	17	100
Používají věty	8	7	15	88
Vyslovují správně všechny hlásky	3	6	9	53
Mluví gramaticky správně	8	4	12	71
Vyskytují se dysgramatismy	0	5	5	29
Schopnost dialogu	8	9	17	100

Tabulka 2: ZŠ č. 2

Z tabulky č. 2 můžeme vyčíst, že 2 dívky využívají spíše jednoslovné odpovědi, než věty. Všechny hlásky vyslovuje 9 žáků, 8 z nich špatně vyslovuje L, R, S nebo Z. Jeden chlapec neměkčí. Dysgramatismy se objevily jen u dívek, kterých je 5 ve tvoření vět a skloňování slov.

c) ZŠ č. 3; 19 žáků – 12 chlapců, 7 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	11	7	18	95
Rozumí větám	11	7	18	95
Používají věty	8	5	13	68
Vyslovují správně všechny hlásky	10	5	15	79
Mluví gramaticky správně	8	5	13	68
Vyskytují se dysgramatismy	4	2	6	32
Schopnost dialogu	12	7	19	100

Tabulka 3: ZŠ č. 3

Jeden chlapec ze třídy má potíže s rozuměním slovům i větám z důvodu jiné národnosti. U 6 dětí jsem vypožadovala, že odpovídají zpravidla pouze slovem. Problémy v oblasti komunikačních dovedností zde moc nejsou, neboť již u zápisu tato škola dbá, aby děti, které to potřebují, chodily na logopedii. U 4 žáků se objevil pouze problém s R či Ř.

Podle paní učitelky nebývá problém tolik mluva, jako neschopnost vnímat. Dysgramatismy se objevily u 6 dětí v rámci skloňování a tvoření vět.

d) ZŠ č. 4; 16 žáků – 6 chlapců, 10 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	6	10	16	100
Rozumí větám	6	10	16	100
Používají věty	3	8	11	69
Vyslovují správně všechny hlásky	1	8	9	56
Mluví gramaticky správně	1	8	9	56
Vyskytují se dysgramatismy	5	2	7	44
Schopnost dialogu	6	10	16	100

Tabulka 4: ZŠ č. 4

Z celkového počtu 16 žáků 5 žáků nemá tendenci používat věty, 7 žákům dělá problém tvoření vět zejména při slovních úlohách, skloňování, komolení slov a některým tvorba otázek. Výslovnost hlásek je v pořádku u 9 dětí, zejména u dívek. Problematické hlásky jsou zde hlavně Č, Š, R, a Ř.

e) ZŠ č. 5; 21 žáků – 9 chlapců, 12 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	9	12	21	100
Rozumí větám	9	12	21	100
Používají věty	5	8	13	62
Vyslovují správně všechny hlásky	5	10	15	71
Mluví gramaticky správně	4	10	14	67
Vyskytují se dysgramatismy	5	2	7	33
Schopnost dialogu	9	12	21	100

Tabulka 5: ZŠ č. 5

Věty zpravidla netvoří 4 chlapci a 4 dívky. V rámci hlásek dělá u 6 žáků problém zejména R, Ř, sykavky, někteří mají tendenci hlásky vynechávat či zaměňují krátké a dlouhé hlásky. Dysgramatismy se vyskytují u 7 dětí v oblasti tvoření vět, slovosledu.

f) ZŠ č. 6; 22 žáků – 13 chlapců, 9 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	13	8	21	95
Rozumí větám	13	8	21	95
Používají věty	11	7	18	82
Vyslovují správně všechny hlásky	8	6	14	64
Mluví gramaticky správně	9	5	14	64
Vyskytují se dysgramatismy	4	4	8	36
Schopnost dialogu	13	8	21	95

Tabulka 6: ZŠ č. 6

V této třídě se nachází poměrně dost cizinců. Z důvodu jiné národnosti 1 dívka zpravidla nerozumí slovům ani větám, problém má i v oblasti vedení dialogu. Věty zřídka používají 4 žáci. Hláška R, Ř, případně S činí problémy u 8 dětí. Dysgramatismy se objevují v rámci slovosledu a tvoření vět u 8 žáků. Jeden chlapec se v průběhu 1. pololetí vrátí zpět do mateřské školy z důvodu nevyzrálosti a nepřipravenosti na školu.

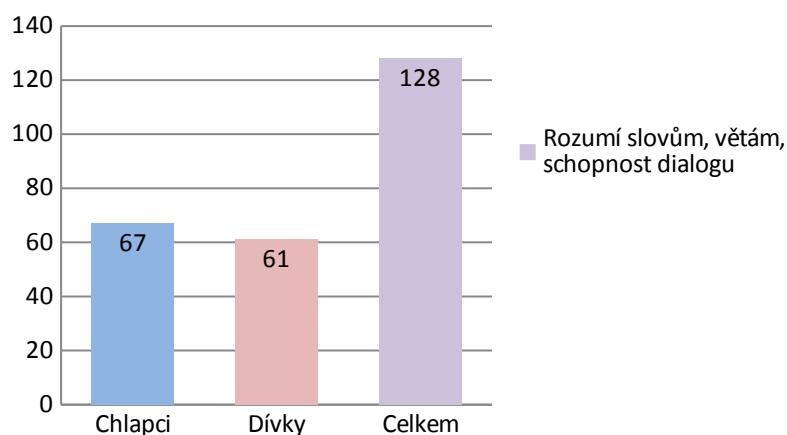
g) ZŠ č. 7; 19 žáků – 9 chlapců, 10 dívek

	Chlapci	Dívky	Celkem	%
Rozumí slovům	9	10	19	100
Rozumí větám	9	10	19	100
Používají věty	4	6	10	53
Vyslovují správně všechny hlásky	9	5	14	74
Mluví gramaticky správně	8	6	14	74
Vyskytují se dysgramatismy	1	4	5	26
Schopnost dialogu	9	10	19	100

Tabulka 7: ZŠ č. 7

Používání vět a jednoslovné odpovědi činí problém u 9 žáků. Problematickou hláskou je nejčastěji R, dále Ř a S u 5 dětí. Dysgramatismy se vyskytují v rámci tvoření vět a slovosledu také u 5 dětí.

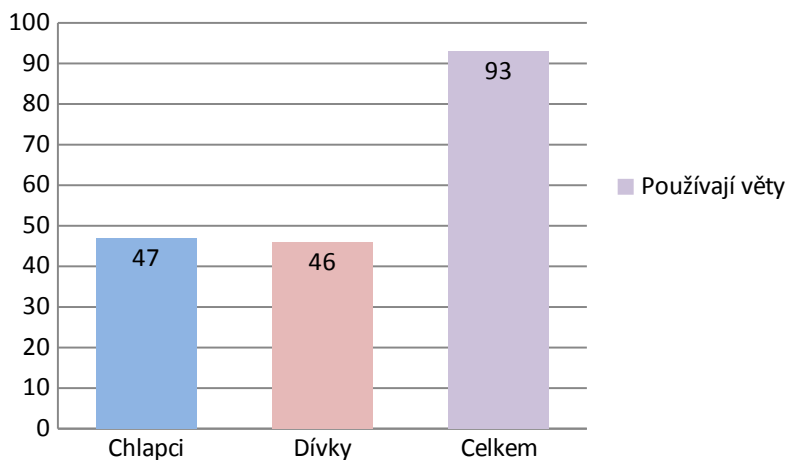
Rozumí slovům, větám, schopnost dialogu



Graf 2: Rozumí slovům, větám, schopnost dialogu

Z celkového počtu 129 žáků rozumí slovům, větám a je schopné vést dialog 128 z nich, 67 chlapců a 61 dívek. Z toho vyplývá, že pouze jeden žák (dívka) má v této oblasti problém.

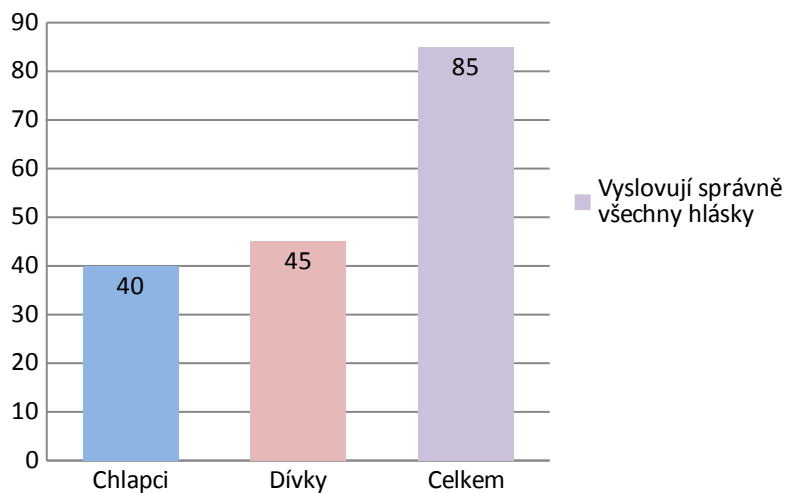
Používají věty



Graf 3: Používají věty

Z celkového počtu 129 žáků používá věty 93 dětí, 47 chlapců a 46 dívek. Používání vět činí problém 36 žákům, 20 chlapcům a 16 dívkám.

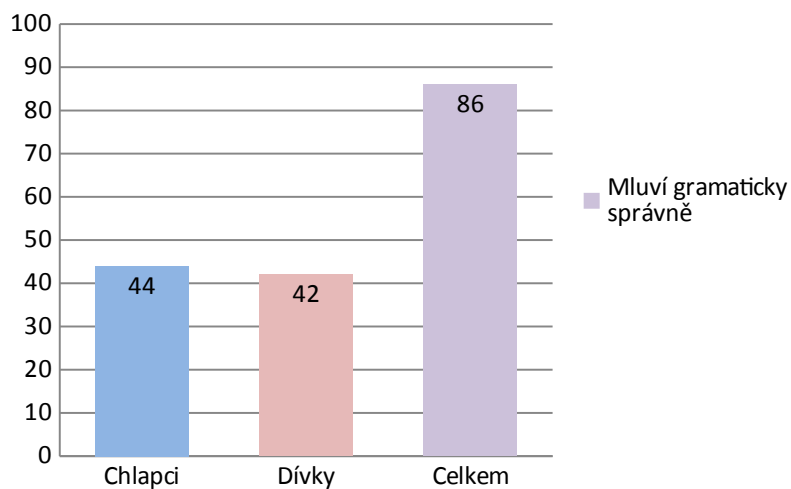
Vyslovují správně všechny hlásky



Graf 4: Vyslovují správně všechny hlásky

Všechny hlásky vyslovuje 85 žáků, 40 chlapců a 45 dívek ze 129 dětí. Některá či více hlásek činí obtíž 44 žákům, 27 chlapcům a 17 dívkám.

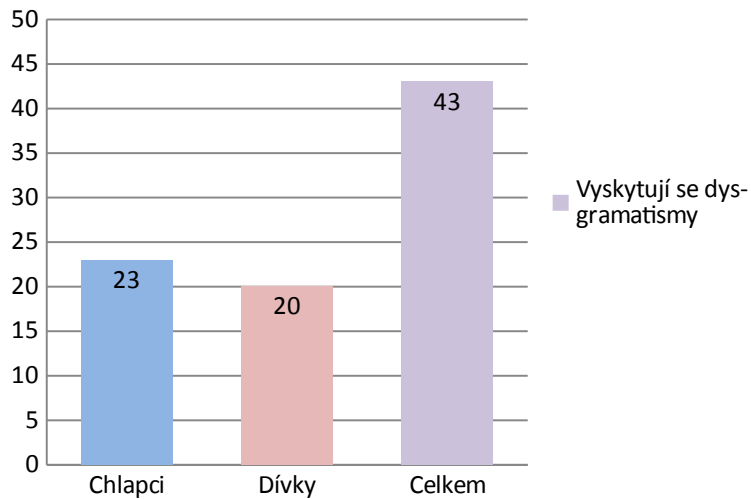
Mluví gramaticky správně



Graf 5: Mluví gramaticky správně

Gramaticky správně mluví 86 dětí, 44 chlapců a 42 dívek z celkového počtu 129 žáků.

Vyskytují se dysgramatismy



Graf 6: Vyskytují se dysgramatismy

Z celkového počtu 129 žáků se vyskytují dysgramatismy u 43 dětí, 23 chlapců a 20 dívek.

Shrnutí záznamového archu:

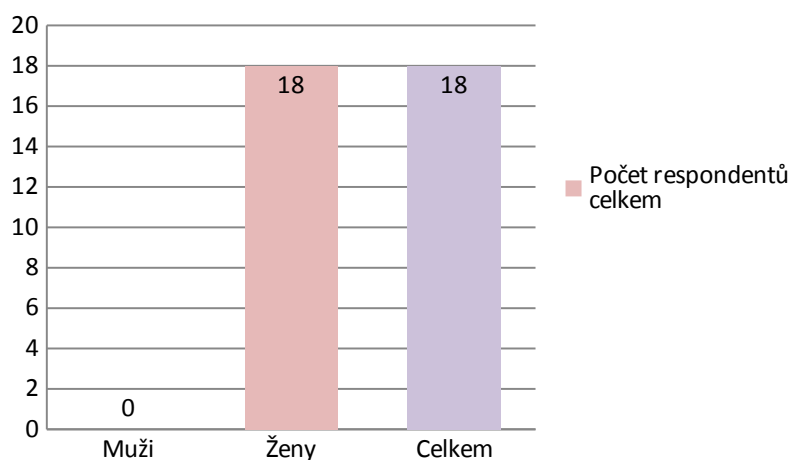
Až na jednu dívku, která je ruské národnosti a v České republice bydlí jen krátce, všichni žáci zpravidla rozumí slovům i větám, které paní učitelka či spolužák říká a jsou schopni vést dialog. Věty v rámci odpovědi vždy používá 93 žáků – 47 chlapců, 46 dívek, ostatní – 20 chlapců, 16 dívek volí většinou jednoslovnou odpověď. Avšak ve volném dialogu děti skoro vždy věty používají. Nejdůležitější částí šetření je výslovnost hlásek, ta činí problém 44 žákům – 27 chlapcům, 17 dívkám. Nejvíce problematické hlásky jsou L, R, Ř, S, Š, C, Č, Z, Ž, občas měly děti potíže s měkčením a vynecháváním hlásek. Gramaticky správně mluví 86 žáků – 44 chlapců, 42 dívek, u ostatních 43 žáků – 23 chlapců, 20 dívek se vyskytují dysgramatismy v podobě tvoření vět, slovosledu či skloňování slov.

4.2.2 Dotazníkové šetření

Dotazníky vyplnilo celkem 18 respondentů – 7 učitelek, kde jsem pozorovala žáky (zde jsem rozdala Dotazník pro učitele 2, který má o jednu otázku více) a 11 učitelek z jiných prvních tříd (Dotazník pro učitele 1). Vždy se jednalo o ženu. Otázku č. 8 z Dotazníku pro učitele 2 (Kolik žáků ze třídy mělo odklad?) zde zmiňuji jako otázku č. 12 pro lepší přehled.

1) Pohlaví:

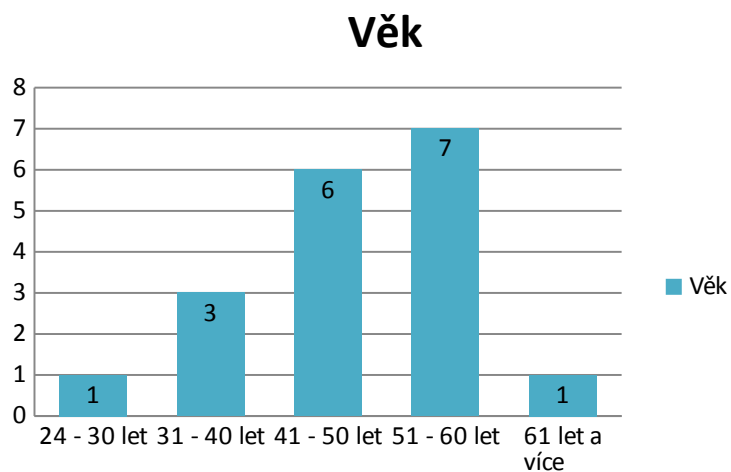
Počet respondentů celkem



Graf 7: Počet respondentů

Z celkového počtu 18 respondentů se jednalo vždy o třídní učitelku, ženu. V žádném případě žáky neučil třídní učitel, muž.

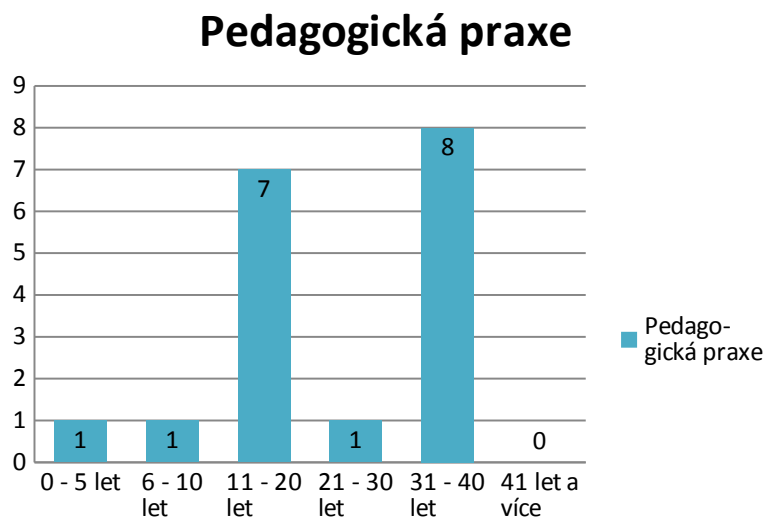
2) Věk:



Graf 8: Věk respondentů

Jak vyplývá z grafu č. 8, většina učitelek prvních tříd je ve věku mezi 41 – 60 let. Podstatně méně učí ve věku 31 – 40 let. Nejméně učí první třídu učitelky ve věku 61 let a více a chvíli po vystudování.

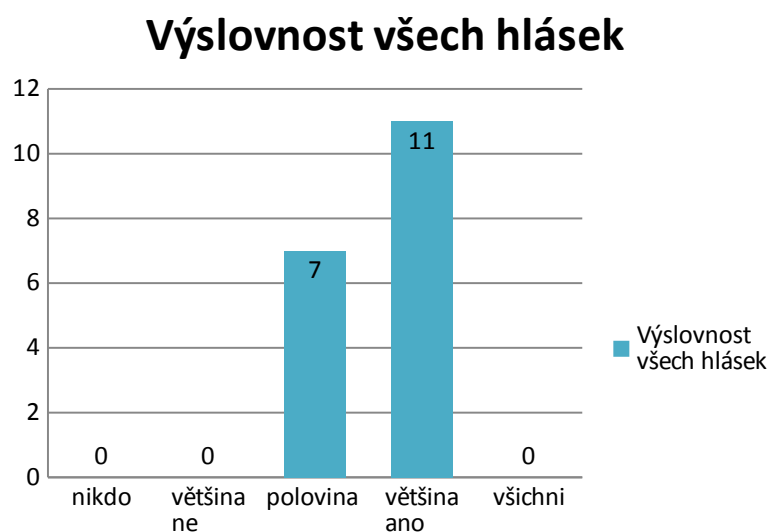
3) Pedagogická praxe:



Graf 9: Pedagogická praxe

Z grafu č. 9 můžeme vyčíst, že ve většině případů mají 11 – 20 nebo 31 – 40 let pedagogické praxe. Těsně po vystudování učí 1 učitelka. Jedna paní učitelka učí také v rozmezí 6 – 10 let a 21 – 30 let. Žádná z učitelek, které byly dotázané, neučí déle než 41 let.

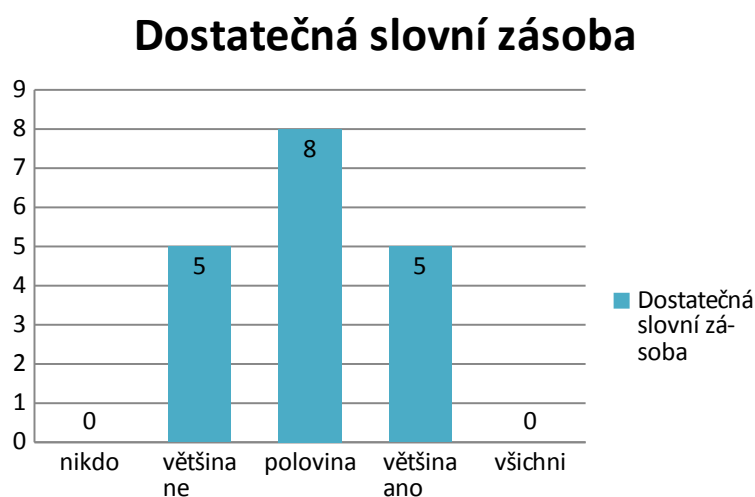
4) Umi žáci vyslovovat všechny hlásky?



Graf 10: Výslovnost všech hlásek

Graf č. 10 nám říká, že 11 učitelek si myslí, že většinu hlásek žáci ovládají a ze 7 případů si to myslí učitelky o polovině svých žáků. Žádná neodpověděla, že by žáci z její třídy uměli všechny hlásky všichni, ale zároveň ani nikdo či většina.

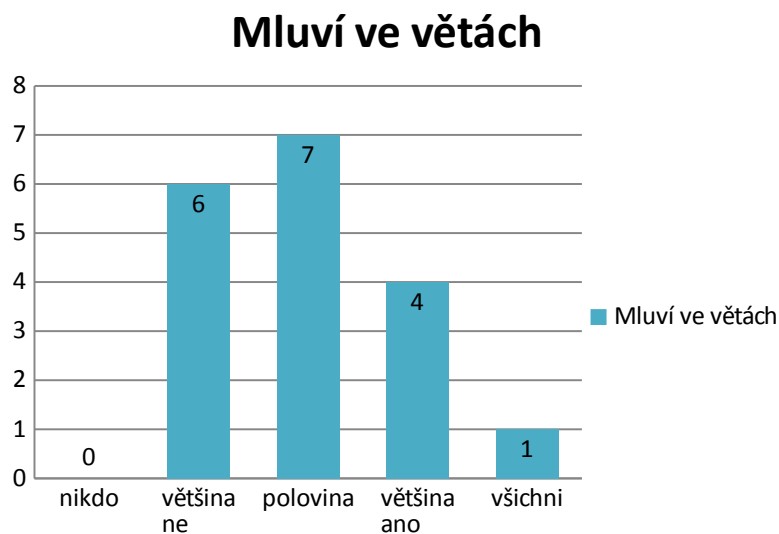
5) Mají žáci dostatečnou slovní zásobu?



Graf 11: Dostatečná slovní zásoba

Z grafu č. 11 vyplývá, že všichni žáci nemají dostatečnou slovní zásobu, na druhou stranu ani se nestalo, že by ji neměl nikdo. Většina učitelek (8) hodnotí dostatečnou slovní zásobu u poloviny svých žáků. Zbytek (10) se dělí na názor, kdy většina ze třídy ji má a druhá, kdy většina žáků ze třídy dostatečnou slovní zásobu nemá.

6) Mluví ve větách?

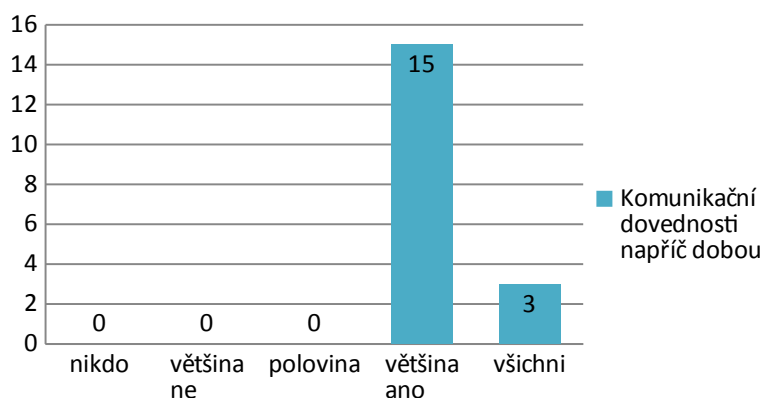


Graf 12: Mluví ve větách

Graf č. 12 nám ukazuje, že učitelky zpravidla vidí u mluvy ve větách problém. Pouze 1 učitelka hodnotila u svých žáků bezproblémovost hovořit ve větách a 4 učitelky, že to zvládá většina jejich žáků, zároveň žádná neodpověděla, že by mluvit ve větách nezvládal nikdo z žáků třídy.

7) Když jste začínala učit, kolik žáků ze třídy umělo mluvit bez jakéhokoliv problému?

Komunikační dovednosti napříč dobou

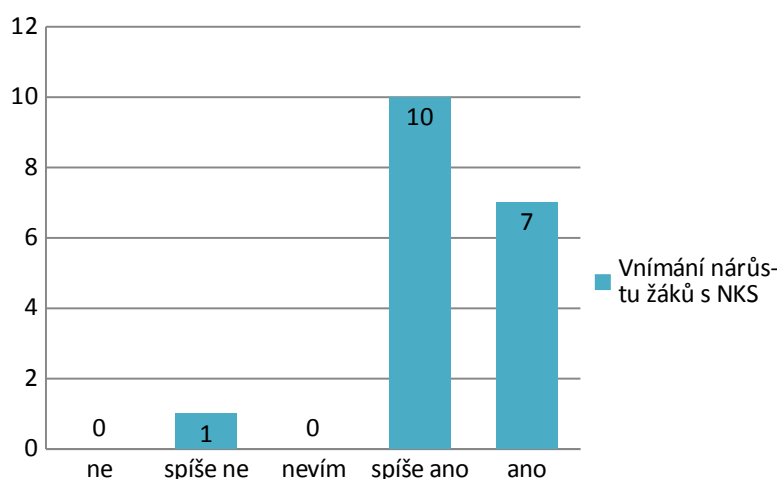


Graf 13: Komunikační dovednosti napříč dobou

Z grafu č. 13 lze vyčíst, že učitelky, když začaly učit, se většinou s problematickou výslovností nesetkávaly, 15 z nich odpovědělo, že děti měly problém s výslovností při nástupu školní docházky málokdy, zpravidla uměly již všechny hlásky. Zbylé 3 učitelky dokonce odpověděly, že když začínaly učit, problém s komunikačními dovednostmi vůbec nepostřehly. Lze tedy říci, že komunikační dovednosti se dle odpovědí oproti dřívějšímu podstatně zhoršily, což vidíme i podle grafu č. 10.

- 8) Vnímáte nárůst žáků s narušenou komunikační schopností (NKS)? Pokud ano, co je podle Vás hlavní příčinou nárůstu?

Vnímání nárůstu žáků s NKS

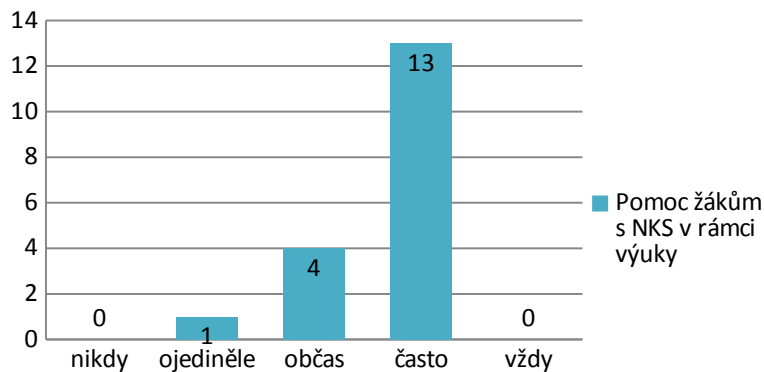


Graf 14: Vnímání nárůstu žáků s NKS

Graf č. 14 nám ukazuje, že většina učitelek (10) vnímá nárůst žáků s NKS a označily možnost spíše ano, 7 učitelek volily jednoznačně ano. Pouze 1 z učitelek odpověděla ,spíše ne', avšak mi řekla, že celkově nárůst vnímá, pouze ve svých třídách ne. Co se týče hlavních příčin důvodu nárůstu, všechny se shodly na nárůstu kvůli nedostatečné komunikaci v rodině, nezájmu v rodině, nečtení pohádek. Většina zmiňovala techniku, nadměrné sledování televize a počítače, nepodnětné rodinné prostředí. Jedna z učitelek uvedla jako hlavní příčinu špatný řečový vzor.

- 9) Pomáháte v rámci výuky nějakým způsobem žákům s NKS (př. cvičíte správnou výslovnost, zlepšení vyjadřovacích schopností, trénujete práci s dechem)?

Pomoc žákům s NKS v rámci výuky

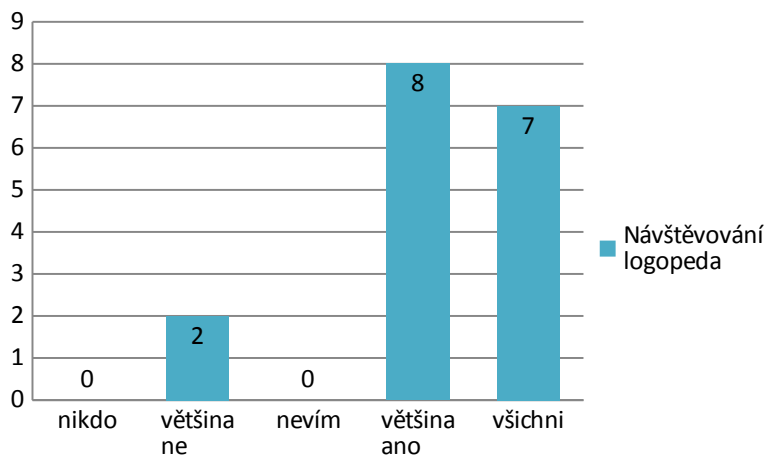


Graf 15: Pomoc žákům s NKS v rámci výuky

Z grafu č. 15 vyplývá, že všechny respondentky nějakým způsobem pomáhají v rámci výuky žákům s NKS. Možnost „ojediněle“ označila pouze 1 učitelka. Většina (13) pomáhá často, 4 učitelky občas.

10) Navštěvují žáci s NKS logopeda?

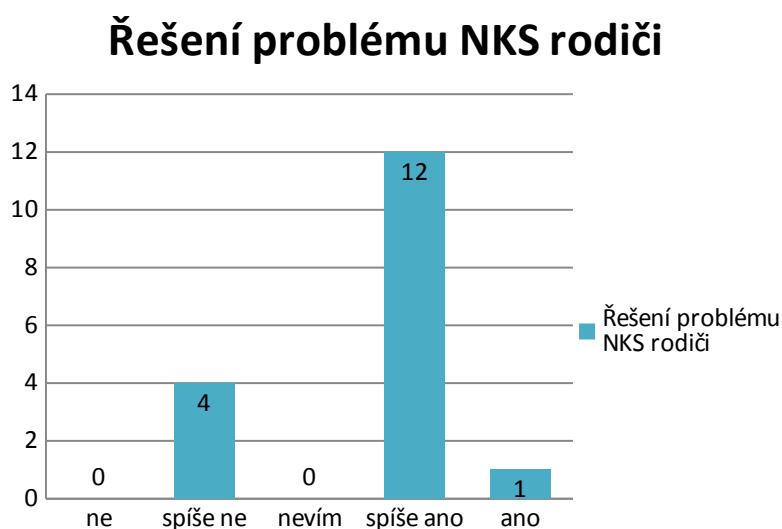
Návštěvování logopeda



Graf 16: Návštěvování logopeda

Graf č. 16 nám vypovídá, že většinou žáci s NKS za logopedem podle učitelek dochází. Jen ve 2 případech učitelky označily možnost ‚většina ne‘. Osm respondentek si myslí, že většina logopeda navštěvují a 7 uvádí ‚všichni‘. Jedna z učitelek nezaškrtnla ani jednu z možností a napsala ‚někteří‘. Dvě k otázce dopsaly, že většina dětí s NKS k logopedovi dochází, ale poté s rodiči netrénují výslovnost, takže je to poměrně zbytečné.

11) Řeší problém NKS svých dětí rodiče?



Graf 17: Řešení problému NKS rodiči

Graf č. 17 nám říká, že spíše (12) rodiče problémy NKS řeší. Jedna z učitelek, která odpověděla možnost ‚spíše ano‘ k otázce dopsala, že hlavní je dle ní prevence – omezit tablet, najít si čas na komunikaci, hru s říkadly. Jednoznačné ‚ano‘ uvedla 1 učitelka. Čtyři respondentky vnímají, že rodiče spíše problém neřeší. Jedna učitelka, která uvedla ‚spíše ne‘, dopsala, že rodiče pouze zhruba jednou za tři měsíce zajdou k logopedovi, ale potom končí jejich veškerá aktivita. Tato učitelka zmínila, že každé období kdy učí, je více dětí se špatnou výslovností, přičemž by žáci měli umět vyslovovat již před vstupem do 1. třídy. Další učitelka, která označila možnost ‚spíše ne‘, vyzdvihla spolehnutí rodičů více na školu, rodiče prý vnímají, že se děti naučí mluvit ve škole, takže není potřeba s nimi cvičit doma.

12) Kolik žáků ze třídy mělo odklad? (doplňte)

Na tuto otázku odpovídaly pouze učitelky, u nichž jsem pozorovala třídu (7 respondentek). Počty se lišily. Ve dvou případech se jednalo o 4 děti, poté o 2 děti. U ostatních učitelek šlo o 1, 5, 6 žáků. V rámci šetření jsem pozorovala celkem 129 žáků, přitom odklad školní docházky mělo 24 dětí (18,6%), výzkumné šetření tedy odpovídá výzkumu z publikace D. Gregera, J. Simonové, J. Strakové (2015), přičemž oproti školnímu roku 2014/2015 se dle mého šetření procento žáků s odkladem mírně snížilo.

Školní rok	%
2014/2015	19,5
2018/2019	18,6

Tabulka 8: Odklad školní docházky

Shrnutí dotazníkového šetření:

Pokud shrneme komunikační dovednosti žáků, z dotazníkového šetření vyplývá poměrně dobrá úroveň. I přesto, že se vždy ve třídě nachází nesprávná výslovnost jedné či více hlásek, nikdy nejde více než o polovinu žáků. Větší problém činí slovní zásoba a mluvení ve větách. Hlavním cílem šetření bylo zjistit, zdali žáků s narušenou komunikační schopností přibývá či nikoliv. Pokud porovnáme graf č. 10 a č. 13, zjistíme nárůst těchto dětí. Graf č. 14 potom ukazuje i subjektivní názor učitelek, které sami většinou vypovídají o nárůstu problémů v řečové oblasti. Jako kladné zjištění hodnotím nápomoc ve výuce ze strany učitelek a rodičů, kteří zpravidla situaci řeší.

4.3 Závěry šetření, diskuze

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační dovednosti žáků v běžných základních školách. Vlastní šetření bylo provedeno v sedmi základních školách v teplickém regionu. Bylo pozorováno celkem 129 žáků (67 chlapců a 62 dívek). Současně bylo provedeno dotazníkové šetření třídních učitelek (18 učitelek).

Výzkumné šetření prokázalo, že narušená komunikační schopnost se objevuje zhruba u jedné třetiny žáků a oproti minulosti těchto žáků přibývá. Zpravidla se nejedná o vážná narušení komunikační schopnosti. Žákům činí největší potíže výslovnost jedné či více hlásek, slovní zásoba a mluvení ve větách.

- Otázka 1: Je pravda, že žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností přibývá?

Pokud porovnáme graf č. 10 a č. 13, zjistíme nárůst dětí s narušenou komunikační schopností. Graf č. 14 ukazuje i subjektivní názor učitelek, které sami většinou vypovídají o nárůstu problémů v řečové oblasti. Za hlavní důvody nárůstu zmiňují nedostatečnou komunikaci v rodině, nezáměr rodiny, nečtení pohádek. Většina se také shodla na nadměrném sledování televize a počítače či nepodnětném rodinném prostředí.

- Otázka 2: Rozumí žáci slovům a větám?

Z grafu č. 2 můžeme vyčíst, že všichni žáci zpravidla slovům i větám rozumí. Problém s porozuměním měla pouze jedna dívka, která je však ruské národnosti a v České republice bydlí jen krátce. Z celkového počtu 129 žáků rozumí slovům a větám 128 z nich (67 chlapců a 61 dívek).

- Otázka 3: Používají věty?

Věty v rámci odpovědi vždy používá 93 žáků (47 chlapců, 46 dívek), což nám ukazuje graf č. 3. Ostatní žáci (20 chlapců, 16 dívek) volí většinou jednoslovnou odpověď. Zajímavé je, že ve volném dialogu děti skoro vždy věty používají.

- Otázka 4: Vyslovují správně všechny hlásky?

Podle grafu č. 4 všechny hlásky vyslovuje z celkového počtu 129 dětí 85 žáků (40 chlapců a 45 dívek). Některá či více hlásek činí obtíž 44 žákům (27 chlapcům a 17 dívkám). Nejvíce problematické hlásky jsou L, R, Ř, S, Š, C, Č, Z, a Ž. Občas měly děti potíže s měkčením a vynecháváním hlásek.

- Otázka 5: Mluví gramaticky správně?

Z grafu č. 5 lze vyčíst, že gramaticky správně mluví 86 žáků ze 129 (44 chlapců, 17 dívek).

- Otázka 6: Vyskytují se u žáků dysgramatismy?

Dysgramatismy se objevují u ostatních 43 dětí (23 chlapců, 20 dívek), což vyčteme z grafu č. 6. Nejčastěji se dysgramatismy objevují v podobě tvoření vět, slovosledu či skloňování slov.

- Otázka 7: Jsou schopni vést dialog?

Stejně jako u porozumění slovům a větám, jsou až na jednu dívku ruské národnosti, všichni žáci schopni vést dialog. Ukazuje nám to graf č. 2, kdy z celkového počtu 129 žáků je schopno vést dialog 128 z nich (67 chlapců a 61 dívek).

Dle mého názoru žáků s narušenou komunikační schopností přibývá z důvodu nedostatečné komunikace rodičů s dětmi a nadměrné využívání novodobých technologií jako je počítač, tablet, telefon apod. Rodina je pro rozvoj komunikace zásadním článkem. Utváří se v ní slovní zásoba, formulování myšlenek i správná výchova řeči. Nyní místo aby si rodiče s dětmi povídali, hráli a četli jim pohádky, raději dětem dají do ruky telefon či tablet, aby měli od nich klid. I přesto, že existují naučné aplikace, které mohou děti leccos naučit, nenahradí to osobní přístup a povídání si. Navíc jednostranné pohyby prstů při používání telefonů a tabletů souvisí následně s nedostatečně procvičenou jemnou motorikou a dítě neumí ani pořádně držet tužku při psaní. Myslím si, že ani televize není dobrý nástroj pro rozvoj komunikační dovednosti, neboť i když na dítě televize „mluví“, nemá možnost odezírat mimiku a postavení mluvidel, navíc často dítě ani nevnímá, co se říká, jen sleduje děj.

Obdobný názor mají i třídní učitelky, které se shodly na nárůstu kvůli nedostatečné komunikaci v rodině, nezájmu v rodině a nečtení pohádek. Většina zmiňovala za hlavní problém nadměrné sledování televize a počítače či nepodnětné rodinné prostředí. Samozřejmě výsledky práce ovlivňovala řada faktorů, protože šlo o subjektivní zaznamenávání a výpovědi učitelů. Záznam byl prováděn dle subjektivních pocitů z výuky žáků. Samotní žáci se mohli projevit jinak, než na tom ve skutečnosti jsou vlivem stresu, špatné nálady či strachu projevit se před cizí osobou. Dotazníkové šetření, které bylo vyplněno dle subjektivních odpovědí učitelů, mohly ovlivnit nejen dosavadní zkušenosti s výukou žáků, ale i třeba zaujatý pohled zejména starších učitelek, které negativně vnímají novodobé technologie a styl výuky.

Z provedených šetření vyplynula určitá doporučení pro pedagogickou praxi:

- Pedagog by měl mít alespoň základní znalost v oblasti ontogeneze řeči
- Schopnost rozpoznat zvláštnosti ve vývoji řeči
- Mít přehled o poruchách řeči pro případnou identifikaci narušení komunikační schopnosti

- Snažit se vhodnými metodami řečový projev dítěte napravit, v lehčích případech třeba i odstranit
- V případě rozpoznání určité nesrovnalosti v oblasti řečového vývoje, může učitel urychlit nápravu řeči i tím, že včas informuje rodiče a narušení komunikační schopnosti žáka se může začít řešit co nejdříve s logopedem
- Ve škole může učitel pomáhat žákům v rámci výuky například cvičením správné výslovnosti, zlepšováním vyjadřovacích schopností, trénováním práce s dechem apod.
- Slovní zásoba lze zlepšit pomocí čtení, kdy je potřeba dítěti vysvětlit slova, která nezná či her (př. slovní fotbal)
- Porozumění slovům a větám lze procvičovat např. vymalováváním podle návodu či příběhu
- Používání vět děti mohou cvičit např. v rámci vyprávění příběhů nebo při tvoření slovních úloh
- Pro správnou tvorbu hlásek mohou pedagogové s dětmi trénovat oromotoriku (př. „malování“ jazykem po patře) a správné dýchání (př. foukání peříčka)
- Gramatiku se učí dítě zejména nápodobou a spontánně pomocí činností, které je baví (př. čtení s obrázky)

Závěr

Bakalářská práce je věnována komunikačním dovednostem žáků prvních tříd běžných základních škol.

Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část seznamuje čtenáře se základními informacemi k danému tématu a uvádí jej do sledované problematiky. Poslední kapitolu představuje praktická část, jejíž součástí je výzkumné šetření zabývající se komunikačními dovednostmi žáků a případným nárůstem dětí s narušenou komunikační schopností.

Cílem bylo zjistit úroveň komunikačních dovedností žáků prvních tříd v teplických základních školách a shledat případný nárůst dětí s narušenou komunikační schopností. Byly zkoumány komunikační schopnosti těchto žáků na základě pozorování tříd a dotazování třídních učitelů. Zabývala jsem se základní otázkou: Je pravda, že žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností přibývá?.

Součástí výzkumu byly subjektivní názory učitelek v rámci dotazníkového šetření, proč k nárůstu dětí s narušenou komunikační schopností dochází a vlastní pozorování řečových oblastí (porozumění slovům a větám, mluvení ve větách, výslovnost hlásek, výskyt dysgramatismů, schopnost dialogu), které činí žákům největší problém. Dle výpovědí učitelů k nárůstu dochází hlavně z důvodu nedostatku zájmu a komunikace v rodině a nadměrné využívání novodobých technologií. Z výzkumného šetření vyplývá, že se u dětí zpravidla nejedná o vážná narušení komunikační schopnosti, potíže činí hlavně výslovnost jedné či více hlásek, nedostatečná slovní zásoba a mluvení ve větách. U třetiny pozorovaných dětí se objevují dysgramatismy zejména v podobě tvoření vět, slovosledu či skloňování slov. Naopak v pořádku vyšlo porozumění slovům, větám a schopnost vést dialog.

Z uvedených výsledků se potvrdilo, že žáků s narušenou komunikační schopností oproti minulosti přibývá. Problémy ve sdělování a přenosu informací má zhruba třetina žáků. Výzkumným šetřením byl zjištěn zřetelný nárůst těchto dětí, který je prokázán v praktické části, a tak mohu říci, že stanoveného cíle bylo dosaženo.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
- BUDÍKOVÁ, J.; KRUŠINOVÁ, P.; KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: CPress, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: MU, 2017. ISBN 978-80-210-8659-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice*. Brno: MU, 2015. ISBN 978-80-210-7561-0.
- DEVITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: (terminologický a výkladový)*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopedia clinica, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- GREGER, D.; SIMONOVÁ, J.; STRAKOVÁ, J. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1996. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTMANN, B.; LANGE, M. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

HEILMANN, CH. M. *Řeč těla: gesta – mimika – emoce*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4394-3.

CHADALÍKOVÁ, L. Vlčí děti: Zdokumentované případy lidí, které od malička vychovávala zvířata. *Reflex* [online]. Praha: CNC, 2016 [cit. 10.7.2018]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/zajimavosti/75947/vlci-deti-zdokumentovane-pripady-lidi-ktere-od-malicka-vychovavala-zvirata.html?foto=2>.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KENDÍKOVÁ, J.; VOSMIK, M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KLENKOVÁ, J. Afázie u dětí. *Speciální pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003, 13(4), 312-317. ISSN 1211-2720.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Žilina: Osveta. 2002. ISBN 80-8063-100-X.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. *Když dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN neuvedeno.
- NEUBAUER, K.; DOBIAS, S. *Neurogenně podmíněné poruchy řečové komunikace a dysfagie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-518-9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 80-244-1233-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř – aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2353-2.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN, 1978. ISBN neuvedeno.
- ŠAROUNOVÁ, J. a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠKODOVÁ, E. Vývojová dysfázie z hlediska klinického logopeda. *Speciální pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, 6(4), 23-27. ISSN 0862-1632.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1983. ISBN neuvedeno.

ZACHAROVÁ, E. *Komunikace v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0156-6.

ZEZULKOVÁ, E. a kol. *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe*. Ostrava: Repronis, 2017. ISBN 978-80-7464-961-5.

Seznam tabulek

Tabulka 1: ZŠ č. 1.....	29
Tabulka 2: ZŠ č. 2.....	30
Tabulka 3: ZŠ č. 3.....	30
Tabulka 4: ZŠ č. 4.....	31
Tabulka 5: ZŠ č. 5.....	31
Tabulka 6: ZŠ č. 6.....	32
Tabulka 7: ZŠ č. 7.....	33
Tabulka 8: Odklad školní docházky.....	44

Seznam grafů

Graf 1: Růst slovní zásoby do 6. roku.....	16
Graf 2: Rozumí slovům, větám, schopnost dialogu.....	33
Graf 3: Používají věty.....	34
Graf 4: Vyslovují správně všechny hlásky.....	34
Graf 5: Mluví gramaticky správně.....	35
Graf 6: Vyskytují se dysgramatismy.....	35
Graf 7: Počet respondentů.....	36
Graf 8: Věk respondentů.....	37
Graf 9: Pedagogická praxe.....	38
Graf 10: Výslovnost všech hlásek.....	38
Graf 11: Dostatečná slovní zásoba.....	39
Graf 12: Mluví ve větách.....	40
Graf 13: Komunikační dovednosti napříč dobou.....	40
Graf 14: Vnímání nárůstu žáků s NKS.....	41
Graf 15: Pomoc žákům s NKS v rámci výuky.....	42
Graf 16: Navštěvování logopeda.....	42
Graf 17: Řešení problému NKS rodiči.....	43

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch

Příloha 2 – Dotazník pro učitele 1

Příloha 3 – Dotazník pro učitele 2

Přílohy

Příloha 1 - Záznamový arch

Škola:

Třída:

Počet žáků:

Chlapci ♂

Dívky ♀

Celkem

Poznámky

Rozumí slovům (1)				
Rozumí větám (2)				
Používají věty (3)				
Vyslovují správně všechny hlásky (4)				
Mluví gramaticky správně (5)				
Vyskytují se dysgramatismy (6)				
Schopnost dialogu (7)				
Používají alternativní a augmentativní komunikaci (8)				

Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit k zpracování bakalářské práce na téma: Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy. Cílem je zjistit, zda žáků s narušenou komunikační schopností přibývá či nikoliv.

Dotazník je anonymní, vyplňování nezabere déle než 5 minut. Správné odpovědi zakroužkujte, případně dopište. Závěrem Vám děkuji za ochotu a čas, který strávíte vyplněním dotazníku.

1. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Věk:

- a) 24 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 – 60 let
- e) 61 let a více

3. Pedagogická praxe:

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 21 – 30 let
- e) 31 – 40 let
- f) 41 let a více

4. Umí žáci vyslovovat všechny hlásky?

- a) nikdo
- b) většina ne
- c) polovina
- d) většina ano

e) všichni

5. Mají žáci dostatečnou slovní zásobu?

- a) nikdo
- b) většina ne
- c) polovina
- d) většina ano
- e) všichni

6. Mluví ve větách?

- a) nikdo
- b) většina ne
- c) polovina
- d) většina ano
- e) všichni

7. Když jste začínal/a učit, kolik žáků ze třídy umělo mluvit bez jakéhokoliv problému?

- a) nikdo
- b) většina ne
- c) polovina
- d) většina ano
- e) všichni

8. Vnímáte nárůst žáků s narušenou komunikační schopností (NKS)? Pokud ano, co je podle Vás hlavní příčinou nárůstu?

- a) ne
- b) spíše ne
- c) nevím
- d) spíše ano
- e) ano

hlavní příčina:

9. Pomáháte v rámci výuky nějakým způsobem žákům s NKS (př. cvičíte správnou výslovnost, zlepšení vyjadřovacích schopností, trénujete práci s dechem)?

- a) nikdy
- b) ojediněle
- c) občas
- d) často
- e) vždy

10. Navštěvují žáci s NKS logopeda?

- a) nikdo
- b) většina ne
- c) nevím
- d) většina ano
- e) všichni

11. Řeší problém NKS svých dětí rodiče?

- a) ne
- b) spíše ne
- c) nevím
- d) spíše ano
- e) ano

Dotazník pro učitele 2

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit k zpracování bakalářské práce na téma: Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy. Cílem je zjistit, zda žáků s narušenou komunikační schopností přibývá či nikoliv.

Dotazník je anonymní, vyplňování nezabere déle než 5 minut. Správné odpovědi zakroužkujte, případně dopište. Závěrem Vám děkuji za ochotu a čas, který strávíte vyplněním dotazníku.

1. Pohlaví:

- c) žena
- d) muž

2. Věk:

- f) 24 – 30 let
- g) 31 – 40 let
- h) 41 – 50 let
- i) 51 – 60 let
- j) 61 let a více

3. Pedagogická praxe:

- g) 0 – 5 let
- h) 6 – 10 let
- i) 11 – 20 let
- j) 21 – 30 let
- k) 31 – 40 let
- l) 41 let a více

4. Umí žáci vyslovovat všechny hlásky?

- f) nikdo
- g) většina ne
- h) polovina

- i) většina ano
- j) všichni

5. Mají žáci dostatečnou slovní zásobu?

- f) nikdo
- g) většina ne
- h) polovina
- i) většina ano
- j) všichni

6. Mluví ve větách?

- f) nikdo
- g) většina ne
- h) polovina
- i) většina ano
- j) všichni

7. Když jste začínal/a učit, kolik žáků ze třídy umělo mluvit bez jakéhokoliv problému?

- f) nikdo
- g) většina ne
- h) polovina
- i) většina ano
- j) všichni

8. Kolik žáků ze třídy mělo odklad? (doplňte)

počet:

9. Vnímáte nárůst žáků s narušenou komunikační schopností (NKS)? Pokud ano, co je podle Vás hlavní příčinou nárůstu?

- f) ne
- g) spíše ne
- h) nevím
- i) spíše ano
- j) ano

hlavní příčina:

10. Pomáháte v rámci výuky nějakým způsobem žákům s NKS (př. cvičíte správnou výslovnost, zlepšení vyjadřovacích schopností, trénujete práci s dechem)?

- f) nikdy
- g) ojediněle
- h) občas
- i) často
- j) vždy

11. Navštěvují žáci s NKS logopeda?

- f) nikdo
- g) většina ne
- h) nevím
- i) většina ano
- j) všichni

12. Řeší problém NKS svých dětí rodiče?

- f) ne
- g) spíše ne
- h) nevím
- i) spíše ano
- j) ano